

Министерство образования и науки РФ
ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет»
Уральское психолингвистическое общество
Кафедра общего языкознания и русского языка

Психолингвистические аспекты речевой деятельности
Выпуск 10

Труды Уральского психолингвистического общества

Екатеринбург 2012

УДК 81'23
ББК Ш 100.4
П 86

Редакционная коллегия:

Т.А. Гридина, д. филол. н., проф. (ответственный редактор);
Н.И. Коновалова, д. филол. н., проф.
Н.А. Воробьева, к. филол. н., доц.

Рецензенты:

Т.В. Попова, д. филол. н., проф. (Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина);
А.П. Чудинов, д. филол. н., проф. (Уральский государственный педагогический университет)

П 86 Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2012. – Вып. 10. – 260 с.

Юбилейный (десятый) выпуск Трудов Уральского психолингвистического общества посвящен актуальным направлениям современной психолингвистики: аспектам изучения языкового сознания личности, процессам текстопорождения и речевосприятия, различным видам дискурсивных практик, проблемам речевого онтогенеза и билингвизма. Специальный раздел посвящен экспериментальным методам, верифицирующим психологическую реальность значения и формы языковых единиц разных уровней. Особое внимание уделяется механизмам вербальной креативности, ее диагностики и развития.

Сборник адресован специалистам-филологам, психологам, аспирантам и студентам, учителям-практикам, а также всем, кто интересуется проблемами психолингвистики.

УДК 81'23
ББК Ш 100.4

© ФГБОУ ВПО «УрГПУ», 2012

СОДЕРЖАНИЕ

ЯЗЫКОВОЕ СОЗНАНИЕ И ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ МЕТОДЫ ЕГО ИССЛЕДОВАНИЯ	
<i>Норман Б.Ю.</i> Между языком и текстом (потенциальная грамматика)	5
<i>Гридина Т.А.</i> Методика завершения высказывания: стратегии текстопорождения	18
<i>Коновалова Н.И.</i> Креативная составляющая интеллекта: к 100-летию IQ	35
<i>Лапто М.А.</i> Технологии «медленного чтения» (психолингвистический анализ стихотворения М.Цветаевой «Так вслушиваются...»)	49
<i>Попова О.В.</i> Восприятие, интерпретация и понимание текста как взаимосвязанные, но нетождественные феномены.....	71
<i>Вепрева И.Т., Петкау А.Ю.</i> Возрастная специфика осознания концепта <i>здоровье</i>	76
<i>Минюрова С.А., Шварева Е.В.</i> Психосемантические характеристики образа смерти у подростков с разным уровнем жизнестойкости	86
<i>Шляхова С.С.</i> Коми-пермяки и русские: опыт самопознания	95
ДИСКУРСИВНЫЕ ПРАКТИКИ В СОВРЕМЕННОЙ ЯЗЫКОВОЙ СИТУАЦИИ	
<i>Горбань В.В.</i> «Ах, обмануть меня нетрудно ...» (комическое как средство манипуляции в рекламном тексте	104
<i>Голованова Е.И.</i> Особенности речепорождения в современном научном дискурсе	114
<i>Михайлова О.А., Плясова Г.В.</i> Интервью со звездой в аспекте речевого воздействия	130
<i>Руженцева Н.Б.</i> Деидеологизация фаршированной рыбы или модификация пресуппозиции в межнациональном кулинарном дискурсе	140

<i>Рут М.Э.</i> Лингвистический термин в языковой игре филолога	155
АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ	
<i>Бекасова Е.Н.</i> Регистры языковой личности П.И. Рычкова: летописно-канцелярский настрой	159
<i>Ермоленко С.И.</i> «Я зрел во сне, что будто умер я ...» («Ночь. I»: конструирование ментального пространства как творческая интенция лирического субъекта М.Ю. Лермонтова)	168
<i>Полякова Е.Ю.</i> Языковой портрет женщины-казашки (на материале романа Г. Мусрепова «Улпан ее имя»)	178
ОНТОГЕНЕЗ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ	
<i>Доброва Г.Р.</i> Есть ли связь между особенностями освоения фонетической системы и психолингвистическими аспектами речевого развития ребенка?	183
<i>Кусова М.Л.</i> Динамика языковой картины мира ребенка дошкольного возраста (от года до пяти лет)	197
<i>Краснощекова С.В.</i> Дейктические местоимения в русскоязычной речи инофонов	204
<i>Цейтлин С.Н.</i> Общее и различное в конструировании грамматики в процессе освоения русского языка как первого и как второго	225
<i>Черняк В.Д.</i> Круг чтения ребенка и проблема восприятия устаревшей лексики	241
<i>Сведения об авторах</i>	249
<i>Summary</i>	253

ЯЗЫКОВОЕ СОЗНАНИЕ И ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ МЕТОДЫ ЕГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Б.Ю. НОРМАН

(Белорусский государственный университет,
г. Минск, Беларусь)

МЕЖДУ ЯЗЫКОМ И ТЕКСТОМ (ПОТЕНЦИАЛЬНАЯ ГРАММАТИКА)

Аннотация: Объектом статьи являются русские формы типа *везомый, байдаркин, скорлупчат, ошибить*. Эти формы потенциально присутствуют в языковом сознании и при этом довольно часто используются в художественных текстах. Потенциальные формы как часть периферии грамматической системы занимают свое место в «пассивной грамматике» носителя языка.

Ключевые слова: грамматическое значение, парадигма, потенциальная форма, пассивная грамматика.

Одной из глобальных языковых антиномий и, соответственно, вечных лингвистических проблем является проблема соотношения языка и речи. Здесь невозможно ограничиться констатацией того, что язык – это сущность, а речь – явление, язык виртуален, а речь реальна, язык системен, а речь структурна, язык принадлежит коллективу, а речь индивидуальна и т.п. Реальная жизнь языка предоставляет нам массу ситуаций, которые требуют специальной интерпретации.

Лингвист имеет дело прежде всего с фактами речи, несомненно принадлежащими языковой системе и хорошо представляющими ее в узусе (о третьей составляющей – норме – мы пока говорить не будем). Ни у кого из нас не вызовут сомнения фразы вроде *Я несу книгу*. Те же факты, которые противоречат языковой системе и не являются типичными для узуса, квалифицируются как явные ошибки, отклонения (ср.: **Я несу книгой, *Книга несет меня* и т.п.). Вместе с тем, есть широкая полоса фактов, допускаемых системой, но не реализующихся в практике речи. Не говорят: «несомая мною книга», «книга несется мной», «мне несется книга» (в смысле ‘кто-то несет мне книгу’)

и т.п. Хотя еще вопрос – если бы подобные фразы встретились в тексте, то доставили бы они затруднения носителю языка, или нет.

Конечно, можно вспомнить здесь обобщающие конклюдзии типа «Ничего нет в языке, чего бы не было в речи» [Адмони 1964: 34]. Но, во-первых, эта сентенция, на наш взгляд, излишне «притупляет бдительность» лингвиста, скрадывает суть упомянутой антиномии, а во-вторых, она, по-видимому, необратима: справедливость утверждения: «Ничего нет в речи, чего не было бы в языке» – весьма сомнительна. Это поворачивает проблему другой стороной, а именно: с какой степенью реальности (распространенности, частоты употребления и т.п.) должен некоторый факт быть представлен в речи, чтобы его можно было признать элементом языковой системы?

В литературе, особенно словообразовательной, уделяется немало внимания фактам, пограничным между «можно» и «нельзя» в языке. Нередко дискуссия упирается в вопрос: «Чем потенциальное образование отличается от окказионализма?» Признается, что потенциальное слово построено по существующей в языке модели, просто оно до поры до времени не востребовано обществом и, присутствуя в сознании, не участвует в коммуникативных ситуациях. «Потенциальное слово – это слово, которое может быть образовано по языковой модели высокой продуктивности (неактуализированное потенциальное слово), а также слово, уже возникшее по такой модели, но еще не вошедшее в язык (актуализированное потенциальное слово)» [Ханпира 1972: 248].

Что же касается окказионализма, то он построен случайным образом, вопреки продуктивной модели, и обслуживает разовую, уникальную коммуникативную ситуацию. «Окказиональное слово – это неизвестное языку слово, образованное по языковой малопродуктивной или непродуктивной модели либо по окказиональной (речевой) модели и созданное как с целью обычного сообщения, обычной номинации, так и с художественной целью» [Там же: 249].

В новейшей литературе предлагается разграничивать словообразовательные «потенциализмы» и окказионализмы на основании целого ряда критериев [Денисова 2008: 24-29].

Допустим, это сглаживает теоретическую остроту проблемы. А как быть с фактами словоизменения? Можно ли к явлениям словоизменительным, собственно грамматическим, применить определение «потенциальное» или «окказиональное»?

Напомним, что для разграничения лексических и грамматических значений принципиально важный признак – «уникальность» («штучность») или «массовость» («классовость») явления, потому что грамматическое значение обслуживает целый класс слов и подлежит обязательному выражению именно в пределах этого множества. По сравнению с ним лексическое значение имеет более индивидуальный характер.

В современной когнитивной теории лексическое и грамматическое значения противопоставляются друг другу в соответствии с особенностями «когнитивной репрезентации». В частности, Л. Талми определяет грамматическую семантику как семантику закрытых классов [Талми 1999: 92]. Это понятно: число лексических значений может легко увеличиваться за счет новых элементов; но множество грамматических элементов в каждый период строго задано и образует концептуальную структуру («рамку») языка.

Одно из ограничений на референцию закрытых классов, по Талми, – «нейтральность по отношению к конкретному представителю. Соотносясь с типами или категориями феноменов, формы закрытых классов не могут относиться к каким-либо отдельным их представителям. <...> В отличие от этого, например, существительные свободны быть как нейтральными, так и чувствительными по отношению к конкретному представителю. В традиционной терминологии это соответственно имена нарицательные, типа *кошка*, и имена собственные, типа *Шекспир* или *Манхеттен*. Таким образом, в языке могут быть имена собственные, но не может быть “предлогов собственных”» [Там же: 105]. В качестве теоретической декларации это вполне приемлемо. Действительно, не должно быть случая, чтобы предлог или падежная форма обслуживала только какую-то одну – разовую, уникальную – ситуацию, это противоречит их природе.

По этой причине мы не можем, допустим, считать, что в современном русском языке наличествует вокатив, или звательный падеж. Описывать с помощью такой граммы единичные

факты речи вроде *человече* или *старче* было бы попросту неэкономным (тем более что они уже утрачивают собственно вокативную функцию). Да и новейшие формы с нулевой флексией (типа *Наташк!* или *дядь Петь!*) имеют весьма узкую лексическую базу. А встречающиеся в текстах примеры вроде следующего проще списать на художественный «креатив»:

Со слов Василь Василича, цепляясь ногтями за эти борозды, можно легко взбежать наверх. *Скалолазко моё* (Слава Сэ. Ева).

Впрочем, здесь вообще можно усмотреть экспансию грамме-мы среднего рода, характерную для современного Интернет-жаргона, ср. примеры типа *блондинко*, *криведко* и т.п. [Зубова 2010].

Симптоматично, что в последнее десятилетие резко активизировались исследования «нетривиальной грамматики», по выражению Е.Н. Ремчуковой. Речь идет о сравнительно редких словоизменительных и словообразовательных явлениях, явно находящихся в противоречии с литературной нормой, но, кажется, обоснованных самой системой языка.

В частности, М.В. Всеволодова обратила внимание на использование в русских текстах страдательных причастий прошедшего времени на *-им*, *-ем*, *-ом*. Правила их образования даются в грамматиках довольно сложно, и обычно с оговоркой о лексических ограничениях. М.В. Всеволодова не только значительно упрощает практический алгоритм образования этих форм, но и приводит массу реальных, хотя и не вполне привычных, на первый взгляд, примеров из текстов, вроде *президент, не беромый наркозом; кинжал, кладомый между мужчиной и женщиной, некомый горячим солнцем* и т.п. Добавим и мы к этому два примера:

Стоящие кругом солдаты тоже ухмыляются: ухмыляется секущий, чуть не ухмыляется даже *секомый*, несмотря на то, что розга по команде «поднеси» свистит уже в воздухе... (Ф.М. Достоевский. Записки из Мертвого дома).

Время от времени в наш переулок приезжал огромный фургон, *везомый* парой упитанных лошадей (Ю.А. Федосюк. Утро красит нежным светом...).

Наблюдения над подобными фактами служат основанием для следующего вывода. «Само употребление причастий – факт оп-

ределенного уровня владения литературным языком. И если они есть, значит, они нашей речью востребованы» [Всеволодова 2012: 45]. А весь пафос ее статьи сводится к призыву создавать «объективную грамматику» русского языка, отражающую факты реальной русской речи.

Другой, не менее интересный факт русской «объективной грамматики» – притяжательные прилагательные: *отцов, тетушкин, курицын, лисий* и т.п. Т.В. Шмелева напоминает, что в свое время В.В. Виноградов характеризовал состояние данного класса слов как «вымирание», «угасание», «непродуктивность» и т.п. и заключал с категоричностью приговора, что судьба их «лишена перспектив» [Виноградов 1947: 200]. И надо сказать, что затем грамматики в течение нескольких десятилетий отнормировались к этим формам соответствующим образом, как бы не замечая их. Вместе с тем, современные тексты демонстрируют довольно свободное образование притяжательных прилагательных, причем не только от названий человека и животных. Приведем наши примеры:

Таковы были все эти закулисные интриги, и королева каждый день выслушивала **уборщицыны** крики и проклятия... (Л. Петрушевская. Принц с золотыми волосами).

Через месяц в **тарасюковскую** дверь позвонил **немцев** докторант, приехавший в Ленинград с тургруппой (М. Веллер. Легенды Невского проспекта).

Он видел со стороны **манекенью** спесь своей нелепо вытянувшейся фигуры, но удержался от усмешки, считая ее дурным тоном (Ю. Нагибин. Смерть на вокзале).

Потолкавшись меж гражданских поближе, он сумел, однако, рассмотреть фрагменты: зеленое крашеное железо пушки, дутые, как на «опеле», новые резиновые шины ее и **пушкин** щит со щелью у ствола для наводки (Э. Лимонов. ...У нас была великая эпоха).

...Они ползали на четвереньках, складывая и раскладывая, ставя какие-то заплатки, и совали по частям гладкое противное **байдаркино** тело в таз с водой, вскрикивая: «Течет! Не течет!» (Т. Толстая. Охота на мамонта).

Отмечая особенную активность притяжательных адъективов в сфере топонимики и антропонимики, а также экспрессивной и

детской речи, Т.В. Шмелева пишет: «В 1947 году невозможно было предположить, что в культурную и речевую практику вернется многое из того, что тщательно изгонялось. Вряд ли можно было себе представить, насколько свободными и изобретательными будут журналисты в XXI веке, как они научатся работать с прецедентными текстами и воспринимать свой текст в режиме интертекстуальности...» [Шмелева 2008: 369].

Добавим, что, возможно, «живучесть» данных форм косвенно поддерживается активными реминисценциями пословицы *Богу – богово, а кесарю – кесарево*. Правда, в составе этих выражений притяжательные прилагательные всегда употребляются в форме среднего рода и всегда в позиции сказуемого, но это ничего не меняет. Вот несколько примеров из нашей картотеки.

Богу Богово, а мужику всегда **мужиково** (В. Астафьев. Затеси).

Дикобраза не алчность одолела. Да он по этой луже на коленях ползал, брата вымаливал. А получил кучу денег, и ничего иного получить не мог. Потому что Дикобразу – **дикобразово**! (А. Стругацкий, Б. Стругацкий. Сталкер).

Но зачем вину верблюда брать на себя? Отдадим каждому свое: железной дороге – **дорогово**, верблюду – **верблюдово** (А. Рубинов. Откровенный разговор в середине недели).

В словаре шуточных переделок «Антипословицы русского народа» зафиксированы (на «стимул» *Богу – Богово, а кесарю – кесарево*) такие образования, как *Рафазлево, графоманово, детективово, любителиво, слесарево* и т.п. [Вальтер, Мокиенко 2005].

Очередной класс русских словоформ, представляющих в данном плане интерес, – это краткие формы прилагательных. Как известно, данные формы употребляются обычно в позиции сказуемого, но при этом они образуются только от качественных прилагательных, и то не от всех (учебники и пособия дают целый список качественных прилагательных, употребляющихся только в полной форме). Однако практика речи показывает нам несколько иную картину. Носитель языка довольно свободно создает и воспринимает краткие формы, образованные также от относительных прилагательных. Примеры:

Я стою **хмелен** и одинок,

Будто нищий над своею шапкой...

(А. Тарковский. Актер).

С другой стороны, народ **гостеприимен** и **хлебосолов** (А. Стругацкий, Б. Стругацкий. Сказка о Тройке).

Городская ночь была глуха, фонари **бессонны**, дождь лил как из ведра... (А. Ким. Белка).

Телеграфист **одинок**. Наст **скорлупчат**. Дыхание **полнолуно**. <...> Мироколица **синеснежна**, **скуласта** (М. Шишкин. Венерин волос).

Тем не менее та культура кончилась и наступила другая. Культура стала **лоскутна**, **цитатна** (Л. Улицкая. Зеленый шатер).

Очевидно, функция сказуемого оказывается в данной ситуации психологически важнее, сильнее для носителя языка, чем собственное лексическое значение адъектива. (Могут быть и другие факторы, стимулирующие образование краткой формы – в частности, положение прилагательного в сочинительном ряду.) И противопоставление качественного разряда прилагательных относительно, как мы видим, здесь «не срабатывает» (тем более, что и в других отношениях это деление размывается).

Еще одна сфера потенциальной грамматики русского языка – это каузативные отношения. Существуют языки, в которых каузатив – обычная морфологическая категория, со своими регулярными формами. В русском литературном языке, согласно норме, каузативные отношения выражаются нерегулярно и различными способами: фонематическим (*пить* – *поить*, *сохнуть* – *сушить*), лексическим, или супплетивным (*просыпаться* – *будить*, *приходить* – *приводить*), аналитическим (*работать* – *заставлять работать*), синтаксическим (*бунтовать* – *бунтовать кого*), морфологическим, с помощью нулевой морфемы (*обижаться* – *обижать*, *гнуть* – *гнуть*). Это, так сказать, «штучный» отдел грамматики. Понятно, что каузативная ситуация характеризуется большей семантической сложностью, чем некаузативная, фактически она воплощает в себе сложение двух пропозиций. (Одна из них – ‘кто-то делает так, чтобы...’.) Скажем, *Конюх поит лошадь* значит ‘конюх делает так, что лошадь пьет’. Однако важно, что из перечисленных выше способов два последних обнаруживают в современной речи небывалую активность, что позволяет говорить о том, что каузативность в

сознании носителя языка представляет собой «системообразующий смысл» (Ю.Д. Апресян).

Одна возможность «естественным образом» выразить каузативные отношения – это окказионально придать непереходному глаголу прямой объект, ср.:

...Эдик Амперян спрашивал, Роман Ойра-Ойра отвечал; а я, не теряя драгоценного времени, **загорал себе подмышки** (А. Стругацкий, Б. Стругацкий. Сказка о Тройке).

Я ведь не кричу жене: перестань **болеть свои зубы!** Потому что это не гуманно (Ю. Казарин. Пловец).

– А вас давно объединили?

– Не говори, дорогой, **нищих примкнули**, – говорит он безразлично (Ф. Искандер. Созвездие Козлотура).

Так, за что пьем? За все хорошее. Ура. Хорошо пошла. Наливай, не **дрожи бутыл** (Д. Драгунский. Плохой мальчик).

Сочетания *загорать подмышки, болеть зубы, примкнуть нищих, дрожать бутыл*, при всей своей необычности, реализуют некоторую естественную и глубинную интенцию носителя языка.

Вторая возможность выразить каузативные отношения – это отнять у возвратного глагола его возвратный аффикс. Примеры такой окказиональной дерефлексивации:

А ведь научить человека выражаться грамотно почти невозможно. Еще иностранца **насобачить** полбеда, он зубрежкой возмет (Л. Петрушевская. Находка).

...Бабушка сунула мне под нос картонку с новыми уроками, пообещала, что если я сделаю ошибку, то она меня так **ошибет**, что люди будут ошибаться, принимая меня за человека... (П. Санаев. Похороните меня под плинтусом).

Лишнее тому подтверждение этот самый кружок: или его **«распали»**, или он сам распался, но только никто уже и не помнит, чего они там все хотели (Ф. Незнанский. Ищите женщину).

Понятно, что **насобачить** возникло способом обратного словообразования из *насобачиться, ошибиться* – из *ошибиться, распасть* – из *распасться*. На фоне уже кодифицированных, включаемых в словари *влюблять* (кого-то), *подружить* (кого-то) и т.п. данные новообразования смотрятся вполне приемлемо.

В разговорной речи подобные образования уже давно заняли свое место (ср. *поступить сына в институт; не он ушел, а его*

ушли; кто девушку ужинает, тот ее и танцует и т.п.). Присутствие же их в художественной литературе оправдано уже тем, что здесь это яркое стилистическое средство, наделенное экспрессивной и эстетической функциями, ср. [Чудинов 1985: 36-37; Норман 2006: 162-165 и др.].

Иногда такое расширение круга каузативных глаголов, выходящее за пределы литературной нормы, квалифицируют однозначно как речевую ошибку. Но думается, что считать так – значит сильно упрощать реальную картину. Л.В. Щерба писал о подобных случаях, что «все эти ошибки социально обоснованы; их возможности заложены в данной языковой системе» [Щерба 1974: 36]. Именно относительная регулярность использования двух упомянутых способов выражения каузативных отношений – синтаксического и морфологического – позволяет нам отнести данную категорию в русском языке к сфере **потенциальной грамматики**. Это та область, к которой применима общая сакраментальная формулировка: «Можно ли так сказать? Можно. Но так не говорят».

Конечно, перечень явлений «объективной грамматики», которые нечасто попадают в поле внимания лингвистов, на этом не кончается. Можно было бы в таком же ключе поговорить о безличных формах, образуемых с помощью возвратной морфемы (*Мне не пишется, не читается; Ах как ромашкам бредится...* и т.п.) или о «запрещенных» деепричастных образованиях от глаголов типа *писать, душить, бить, пить, звать, рвать* и т.п. Все эти случаи, лежащие «между языком и текстом», несомненно, заслуживают теоретического осмысления.

Смягчение цензуры на постсоветском пространстве ослабило редакторские тормоза, и все чаще подобные факты попадают на страницы печатных изданий. Не впускаемые в дверь литературной нормы, они, так сказать, явочным порядком лезут в окно – вторгаются в тексты! Неудивительно, что и лингвисты стали активнее затрагивать в своих работах сферу потенциальной грамматики. В частности, в книгах [Ионова 1988; Зубова 2000; Ремчукова 2005 и др.] исследуются грамматические факты, не вполне соответствующие литературной норме. При этом, естественно, затрагиваются и серьезные теоретические вопросы – такие, как: насколько грамматика вообще является предметом

рефлексии носителя языка? Где проходит граница между словообразованием и формообразованием? Как соотносится потенциальность и архаичность языкового явления? Есть ли пределы в образовании видовых пар? Не превращается ли род существительных из классификационной в словоизменительную категорию? В чем суть игры с грамматическим числом? и т.п. Показательны в данном отношении также две вышедшие в Екатеринбурге коллективные монографии под единым названием «Лингвистика креатива» [2009; 2012]; на англоязычном материале см. также [Carter 2006].

Итак, грамматика не должна иметь дело с единичными фактами, ее область – классы явлений. Известно, что грамматическая категория строится как система оппозиций, в которых каждая граммема занимает свое собственное место. Грамматические значения не делятся на «исходные» и «производные». Конечно, противопоставление грамматических значений может быть описано в виде привативной оппозиции, с маркированным и немаркированным членом, но такое представление в значительной степени условно, произвольно [Булыгина 1968: 220]. И если какая-то словоформа принимается в парадигме слова за исходную, «репрезентативную» (например, именительный падеж для существительного, инфинитив для глагола), то это чаще всего дань научной традиции. В частности, именительный падеж только тем «лучше» дательного или творительного, что в чистом виде реализует идею номинативной функции: существительное по своей природе – инструмент классификации мира! «Номинативность есть способ борьбы с безумием» (П. Вайль. Гений места).

Вместе с тем, при всей своей теоретической равноположенности, грамлемы предстают в речи далеко не равноправными. Они, как известно, характеризуются разной частотой употребления, разной широтой лексической базы, на которую опираются при своей реализации, нередко также жанрово-стилевыми условиями употребления и т.д. Это создает теоретическое основание для различения «центра» и «периферии» грамматической системы. Данные понятия, как известно, производны от полевого понимания языковых структур. Периферийную часть грамматического поля истолковывают по-разному, для ее описания используют такие признаки, как «некатегориальность», «контек-

стуальная и лексическая обусловленность», «разнотипность используемых формальных средств», «уменьшение функциональной нагрузки», «меньшая употребительность» и т.п., ср.: [Гухман 1968: 172-174; Бондарко 2005: 180-181 и др.].

По-видимому, и рассмотренные выше образования не могут быть отнесены к центру грамматической системы: для этого они недостаточно значимы в функциональном отношении, обременены стилистической коннотацией, испытывают конкуренцию со стороны других средств и, наконец, не слишком частотны. Однако если в словообразовании имеет смысл различать «потенциализмы» и окказионализмы, то грамматические значения, как уже говорилось, носят «классный» характер: уникальных фактов здесь быть не может. Рассмотренные выше факты носят именно потенциальный характер.

Кроме того, если рассматривать явления «потенциальной грамматики» с точки зрения речевой деятельности, в динамическом аспекте, то следует признать, что эту сферу речи образуют факты, в принципе возможные, но не употребительные, находящиеся в пассиве носителя языка. А это приводит нас к известному разграничению, предложенному в свое время Л.В. Щербой: к различению активной и пассивной грамматики [Щерба 1974: 48-56]. Первая из них отражает путь говорящего от смысла к тексту, вторая – путь слушающего от текста к смыслу. Действительно, грамматика – не столько сбор правил, сколько действующий механизм. И интересующие нас факты потенциального формообразования – это то, что скорее опознается и семантизируется условным среднестатистическим носителем языка, чем непосредственно им производится.

Психолингвистика не довольствуется гипотетическими построениями и ничего не должна принимать на веру, это экспериментальная наука. Но в нашем случае носитель языка сам ставит эксперимент (в понимании Л.В. Щербы) с грамматическими значениями из сферы своей пассивной грамматики. Регулярность или, во всяком случае, распространенность рассмотренных фактов позволяет нам это утверждать.

ЛИТЕРАТУРА

Адмони В.Г. Основы теории грамматики. – М.-Л., 1964.

Бондарко А.В. Теория морфологических категорий и аспектологические исследования. – М., 2005.

Булыгина Т.В. Грамматические оппозиции // Исследования по общей теории грамматики / Отв. ред. В.Н. Ярцева. – М., 1968.

Вальтер Х., Мокиенко В.М. Антипословицы русского народа. – СПб., 2005.

Виноградов В.В. Русский язык (Грамматическое учение о слове). – М.-Л., 1947.

Всеволодова М.В. К вопросу об объективной грамматике // *Urbi et Academiae*. Граду и научному сообществу (Архив гуманитарного знания. № 1 (3)). – СПб., 2012.

Гухман М.М. Грамматическая категория и структура парадигм // Исследования по общей теории грамматики / Отв. ред. В.Н. Ярцева. – М., 1968.

Денисова Э.С. Особенности речевого и ментального функционирования окказионального слова (на материале газетного дискурса). – Томск, 2008.

Зубова Л.В. Современная русская поэзия в контексте истории языка. – М., 2000.

Зубова Л.В. Ироническая грамматика: средний род в игровой неологии // Вопросы языкознания. – 2010. № 6.

Ионова И.А. Морфология поэтической речи. – Кишинев, 1988.

Лингвистика креатива. Коллективная монография / Отв. ред. Т.А. Гридина. – Екатеринбург, 2009.

Лингвистика креатива. Коллективная монография / Под общ. ред. Т.А. Гридиной. – Екатеринбург, 2012.

Норман Б.Ю. Игра на гранях языка. – М., 2006.

Ремчукова Е.Н. Креативный потенциал русской грамматики. – М., 2005.

Талми Л. Отношение грамматики к познанию // Вестник Московского университета. Серия 9. Филология. – 1999, № 1.

Ханнпир Э. Окказиональные элементы в современной речи // Стилистические исследования (на материале современного русского языка). – М., 1972.

Чудинов А.П. Каузативные глаголы в художественной речи // Слово в системных отношениях на разных уровнях языка. – Свердловск, 1985.

Шмелева Т.В. Притяжательные прилагательные: почему не сбывается виноградский прогноз? // Инструментарий русистики: корпусные подходы (Slavica Helsingiensia, 34). – Helsinki, 2008.

Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – Л., 1974.

Carter R. Language and Creativity. The art of common talk. – London/New York, 2006.

Т.А. ГРИДИНА

*(Уральский государственный педагогический университет,
г. Екатеринбург, Россия)*

МЕТОДИКА ЗАВЕРШЕНИЯ ВЫСКАЗЫВАНИЯ: СТРАТЕГИИ ТЕКСТОПОРОЖДЕНИЯ

Аннотация: В статье представлены результаты эксперимента в соответствии с авторской модификацией методики завершения высказывания. Выявлена когнитивная и языковая обусловленность стратегий текстопорождения, зависимость между стимульной словоформой и целостным высказыванием, соотношение стереотипизированных и творческих механизмов продуцирования текста.

Ключевые слова: психолингвистический эксперимент, текстовая компетенция, принцип вероятностного прогнозирования, тренинг

В фокусе внимания психолингвистики как науки, обращенной к исследованию механизмов речевой деятельности, находится прежде всего сам субъект этой деятельности, человек как языковая личность, проявляющая себя в процессах порождения и восприятия текстов. Именно данные процессы отражают особенности речевого мышления. Процесс речепорождения рассматривается в этом отношении как «претворение **исходной интенции и смысла** (выделено нами. – Т.Г.) в окончательный продукт – текст» [Норман 2011: 8].

Мы исходим из положения о том, что в основе овладения и пользования языком лежат когнитивные структуры сознания. Соответственно операции с вербальными знаками есть проекция знания о мире – динамическая актуализация значения как части общественного социального опыта, ставшего «достоянием индивида», компонентов зоны «личностного смысла» («значения значения», актуального для говорящего) и «чувственной ткани», перцептивного опыта (А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, А.А. Леонтьев). Эти зоны значения в психологическом смысле соотносительны с понятием ассоциативного потенциала языкового знака как совокупностью всех реакций формального и семантического свойства, которые может вызвать определенный вербальный стимул в сознании конкретных носителей языка [Гридина 1996,

2012]. Ассоциативные механизмы лежат в основе лингвокреативного мышления, позволяя говорящему создавать некие «языковые/речевые новшества» на основе уже существующих и освоенных им элементов вербального кода. Применительно к обсуждаемой проблеме представляется важным то обстоятельство, что именно ассоциативный потенциал вербальных знаков (слова, словоформы и т.п.) во многом определяет как формальный, так и содержательный планы будущего высказывания.

Рассматривая человека как своего рода «текстопорождающее устройство», Б.Ю. Норман обращает внимание на то, что в ходе воплощения общего замысла будущего высказывания (в соответствии с законами семантического и грамматического согласования) говорящий нередко «не просто принимает помощь языка, но оказывается не в силах противостоять его влиянию, выбирая те единицы, которые подсказываются правилами комбинаторики» [Норман 2011: 79-84]. Данная проблема выливается в соотношение в процессе речепроизводства стереотипного и творческого начал, определяющих в том числе стратегии текстопорождения.

Текстовая компетенция, казалось бы, само собой разумеющееся условие использования вербального кода, тем не менее, не является генетически заданной и формируется постепенно (выступая высшей точкой онтогенеза речевого развития). Подчиняясь закономерностям языкового строя языка и будучи функциональной репрезентацией разных уровней языковой способности, именно текстопорождение проявляет как стереотипизированность, так и уникальность личности говорящего (проекцию его образа мира в языковом выражении).

В этой связи в практике вузовского и школьного преподавания представляется перспективным использование психолингвистических методик, основанных на стимуляции текстопорождающей активности обучаемых и выполняющих одновременно функцию тренинга. Задача эта тем более актуальна, что современные студенты и школьники, «зараженные» визуально-клиповым стилем мышления, часто оказываются беспомощными в технике создания развернутых вербальных текстов. Ярким подтверждением этого является неумение студента дать связный ответ на экзамене, точно сформулировать мысль, засилье семан-

тически опустошенных речевых клише при интерпретации школьниками-абитуриентами готового текста – выполнении задания части «С» ЕГЭ. Не лучшим образом обстоит дело и со спонтанным порождением устного текста. Исходя из того, что «за каждым текстом стоит языковая личность» (Ю.Н. Караулов), можно диагностировать интеллектуальный уровень и лингво-когнитивную базу конкретного человека по его текстовой продукции (способности к текстопорождению).

К числу экспериментальных процедур, позволяющих диагностировать степень сформированности текстовой компетенции (навыка продуцирования текста), относится методика завершения (дополнения) высказывания как одна из верификаций принципа вероятностного прогнозирования. Этот принцип проявляет себя как в рецептивной, так и в продуктивной деятельности говорящих, обнаруживая известную предсказуемость появления определенных звеньев в речевой цепи. В традиционном варианте применения данной методики информантам предлагается либо устно, либо письменно закончить начатые экспериментатором предложения. «Оказывается, что одно и то же начало предложения может иметь разные продолжения:

Директором ...

Директором коллектив школы был доволен.

Директором нерадивый инженер был уволен.

Директором был назначен совсем молодой человек.

Такие эксперименты способствуют лучшему пониманию механизмов синтаксической организации речи и допустимых вариантов языковых конструкций» [Белянин 1997: 146-147].

Представляется, что интерпретационный потенциал данной методики значительно шире.

Основанием для такого утверждения является то, что в продуктивной (текстопорождающей) деятельности принцип вероятностного прогнозирования обнаруживает опору на пропозиции, связанные с типовыми представлениями говорящих об обозначаемом фрагменте действительности.

Считаем возможным использовать данную методику для анализа стратегий текстопорождения – с учетом прогнозирующей силы заданной в качестве стимула словоформы и/или синтаксической конструкции в актуализации соответствующих

типовых когний. В качестве гипотезы было выдвинуто предположение о том, что текстопорождающие стратегии – в плане их когнитивной и языковой обусловленности – должны обнаруживать зависимость от грамматической формы заданного стимула. Это предположение базируется в частности на данных направленных ассоциативных экспериментов, выявляющих тот факт, что введение грамматических ограничений в задаваемый стимул (предъявление стимула в определенной морфологической форме или в составе синтаксической конструкции) существенно изменяет (фокусирует) «набор» получаемых от респондентов реакций. Соответственно, меняя грамматическую форму слова-стимула, можно актуализировать разные аспекты текстопорождающей деятельности испытуемых. Кроме того, данная экспериментальная методика позволяет, с одной стороны, уточнить набор прогнозируемых (стереотипных) реакций в ассоциативном поле слова-стимула, с другой стороны, – выявить нестандартные ассоциаты и их роль в создании индивидуальности порождаемого текста.

В соответствии с выдвинутым предположением стимульный материал вводился поэтапно: респондентам необходимо было путем последовательного перехода от одного задания к другому дать *развернутое* завершение потенциальных высказываний, соотносительных с разными словоформами базового вербального стимула – ВЕСНА (каждый грамматический вариант стимульного слова предъявлялся респондентам в устной форме после завершения предыдущего высказывания; на выполнение каждого задания отводилось не более 1 минуты). Такое временное ограничение должно было «приблизить» процесс порождения высказывания к естественным условиям спонтанной речи. На втором этапе (при создании испытуемыми целостного текста на базе полученных «фрагментов») время на выполнение задания строго не ограничивалось (при этом испытуемым разрешалось произвольно менять последовательность частей текста, «доставлять» текст). Комбинирование предъявленных стимульных конструкций и их «завершений» в целостный (единый) текст на втором (завершающем) этапе эксперимента предполагало возможность выявить уровень вербальной креативности респондентов по критериям «спонтанной семантической гибкости»

(способности продуцировать и синтезировать разные идеи применительно к одной и той же ситуации).

В качестве испытуемых выступили студенты-филологи 3-го курса УрГПУ (в количестве 18 человек). Предложенные варианты развития текста:

- (1) Весна...
- (2) Весной ...
- (3) Весной, когда...
- (4) Когда весна...
- (5) По весне ...
- (6) У весны...

Рассмотрим полученные экспериментальные данные в свете выдвинутой гипотезы.

Варианты завершения фразы (1) и реализованные стратегии текстопорождения¹:

- **Дефиниционная стратегия** (выстраивание текста по принципу развернутой описательной дефиниции – с выделением типовых составляющих концептуального содержания стимульного слова).

Весна... – время года, когда выходит солнце и тает снег. Люди снимают тяжёлую одежду и начинают чаще улыбаться (актуализированы пропозиции: весна – время года, сменяющее зиму; время таяния снега; время сменить зимнюю одежду; с приходом весеннего тепла улучшается настроение).

Весна... – это то, что мы больше всего хотим зимой, когда серость холодных месяцев уже настолько приедается, что становится невозможно терпеть (актуализированы те же пропозиции – при акцентировании эмоционально-оценочного противопоставления *холодная и серая зима – долгожданная весна*).

¹ Выделение таких стратегий осуществляется на основе первого ассоциативного шага, включающего стимул в состав соответствующей грамматической конструкции. В одном случае стимул обрабатывается по принципу парадигматической классификации (общее – частное, вид- вид, вид – род и т.п.), в другом – по принципу синтагматической комбинаторики.

Весна... – время года, когда начинает просыпаться природа, солнце начинает светить ярче, с ее приходом человек ощущает прилив новых сил, начинает ощущать гармонию с миром природы. Весна способна очистить душу человека (актуализация пропозиций: весна – время обновления в природе, прилив сил, физических и душевных; гармония человека и природы).

Весна... – это чудесная пора, когда зеленеют листья на деревьях и ярко светит солнышко (пропозиции: весна – время потепления, время, когда просыпается природа).

Весна... – самое чудное время года. Уже не зима, но еще и не лето: холода нет, но и жары тоже. Тепло на улице повсюду. Стоит выйти из квартиры, как тут же повеет весенним солнцем, хорошее настроение (текстовая актуализация пропозиций: весна – промежуточная пора между зимой и летом; весна – лучшее время года; весна – это хорошее настроение).

Весна – самое прекрасное время года (респондент ограничивается только одной, самой общей оценочной дефиницией).

Весна... – пора надежд и мечтаний. В это время люди ощущают прилив сил, появляется чувство радости, предчувствие чего-то нового. Люди стремятся осуществлять задуманное и придумывать новые планы и проекты (пропозиция: весна – время новых начинаний).

Весна... – время года между зимой и летом. Преобладает тёплая погода, тает снег, прилетают птицы, распускаются листья (стратегия дефинирования, реализованная в научно-популярном стиле и актуализирующая стереотипные «метеорологические» пропозиции).

Весна... – время года, которое все ждут. Еще в начале февраля (а бывает и после январских праздников) люди считают дни до первого марта (пропозиции: март – первый весенний месяц, начало весны; ожидание весны как времени, сменяющего долгую зиму).

Весна ... – это время года, когда оживает природа и душа. Когда где-то внутри играет легкая воздушная музыка, и ты ходишь в постоянном ожидании чего-то, напевая себе под нос и улыбаясь (синтаксическое развертывание текста с использованием парцеллирования – «разрыва» распространяющих главное предложение придаточных времени с союзом когда; эмоцио-

нальная доминанта текста ориентирована на передачу состояния радостного предвкушения перемен).

Обобщая особенности рассмотренной стратегии завершения высказывания, отметим, что в данном случае стимульное слово выступает как тематический маркер затекстовой ситуации *смена времен года*: приход, наступление весны, ее «погодные» приметы, *оценочный вектор* – хорошее время года, *эстетический вектор* – пора цветения, красота обновления природы, *личностный эмоциональный вектор* – настроение человека, душевное состояние). И как тут не вспомнить А.С. Пушкина: ... я не люблю весны, скучна мне оттепель; вонь, грязь – весной я болен. Кровь бродит; чувства, ум тоскою стеснены... («Евгений Онегин»). В нашем случае респонденты используют в основном клишированные синтаксические структуры (СПП) с придаточным определительным (*весна – это время года, когда...*), с придаточным изъяснительным (*весна – это то, что...*), или текст строится как ССЦ (где все порождаемые стимулом высказывания объединены общей темой, межфразовыми связями и функционально). В целом дефиниционная стратегия придает тексту констатирующий характер. К факторам индивидуализации можно отнести использование личной, обобщенно-личной или неопределенной семантики высказывания, оценочное лексическое наполнение, «эксплуатацию» экспрессии парцеллированных конструкций.

В плане психологической установки можно говорить об «отобъектной и отсубъектной» (термины М.Э. Рут) актуализации содержания стимульного слова. Показателен в отношении проявленной респондентом индивидуальности следующий микротекст: *Весна... там Леший бродит, день рожденья на ветвях висит, и днем и ночью кот ученый во дворе кричит* (ср.: «Там чудеса, там Леший бродит, русалка на ветвях сидит.../ И днем и ночью кот ученый все ходит по цепи кругом»); аллюзивная отсылка к Прологу из поэмы А.С. Пушкина «Руслан и Людмила» служит основой нестандартной текстовой актуализации пропозиций «весна сводит людей с ума»; «весной кричат коты» и личностного смысла: «весна = приближающийся день рожденья» – у респондента день рождения в марте). В приведенном варианте завершения высказывания стимул использован как

именительный темы, что может расцениваться как показатель дефиниционной стратегии выстраивания текста. Трансформация использованного прецедента (цитаты) имеет преднамеренный характер, служит способом выражения описываемого состояния «весеннего сумасшествия» в символической форме.

- **Синтагматическая стратегия** текстопорождения, вписывающая слово-стимул в некий динамический «сюжет» путем грамматически оформленной связи с ассоциатом (чаще всего глагольной словоформой)

Наиболее типичной (в нашем экспериментальном материале) является актуализация синтагматической связи стимульного слова с глаголом-гиперонимом, маркирующим сам факт наступления весны, получающим конкретизацию в процессе развернутого описания ее примет.

Весна... приходит в наш город. Тает снег, птицы начинают чирикать. Солнце светит ярко, и дни становятся все длиннее (отметим конкретизацию **места действия** как личностный вектор текстопорождения; вторая и третья фраза – вербальные клише, типичный набор стереотипов из «школьных сочинений»; ср. ошибочное расширение лексической сочетаемости глагола *чирикать*).

Весна... пришла, побежали ручьи, распустились листья. В лесу еще лежит снег, но уже появляются первые проталины (та же пропозиция весна – время обновления в природе; детализация описания на основе когний: снег в лесу *лежит дольше, чем в городе; весенние лесные проталины* – знак наступления весны).

Весна... началась несколько дней назад. На улице еще лежит снег, но уже совсем не холодно, солнце светит с каждым днем все сильнее (развертывание типового сценария прихода весны – с конкретизацией **времени действия**).

Весна ... наступила незаметно. Холода резко сменились оттепелью, чему я была безумно рада. Приятно просыпаться, когда солнце уже встало. Наконец-то оно не просто светит в глаза, как яркая лампа, а действительно греет (синтагматический ассоциат, как и словоформы глаголов *приходит, пришла, началась*, типовым образом маркирует ситуацию смены времени

года; развертывание текста идет в эмоциональном ключе, передавая состояние субъекта высказывания как активного участника ситуации).

Весна... идёт! Весне дорогу! (использование цитаты из стихотворения Н.А. Некрасова «Зелёный шум»: представленный вариант построен по принципу синтагматической актуализации слова-стимула на основе пропозиции: неизбежное наступление весны, ее желанный приход). В экспериментальном материале такое продолжение встретилось у двух респондентов-девушек.

Выделенные стратегии завершения фразы **по стимульному слову, представленному в начальной форме**, показывают, что респонденты опираются при продуцировании текста на фреймовое представление о базовых составляющих концепта *весна* (в том числе отраженное в типовой лексической сочетаемости стимула и его ассоциативных связей).

Варианты завершения фраз со стимулом-словоформой косвенного падежа представляют собой более конкретизированные и детализированные микротексты и демонстрируют ассоциативные доминанты восприятия каждой из предъявленных словоформ. Сразу оговоримся относительно возможных причин такой детализации: не исключен эффект сужения поля ассоциирования, связанный со стремлением респондентов не повторяться (ведь стимулы предъявлялись последовательно). Однако тот же принцип использования форм одного слова при их последовательном выборе говорящим в реализации замысла текста наблюдается и в естественных условиях речепорождения. Кроме того, сфокусированность ассоциативного вектора при предъявлении словоформы косвенного падежа существительного (в сравнении с его начальной формой), а тем более в составе синтаксической конструкции, также вполне предсказуема.

Приведем выборочно некоторые примеры такого рода на разные стимульные словоформы.

Варианты завершения фразы (2) со стимулом весной ориентированы на пропозицию «весна – время пробуждения природы и обновленного мироощущения», наиболее востребованными в нашем материале оказываются синтагматические ассоциации *цветет, расцветает*.

При этом «в содержательной и формальной обработке вербальной поверхностной структуры высказывания» проявляются тенденции «к поэлементной обработке..., буквализму <либо> к фразеологизации, идиоматизации, метафоричности» [Сахарный 2004: 292]. Сравним в этом отношении нижеприведенные примеры завершения фразы со стимулом-словоформой:

Весной ... люди улыбаются друг другу и признаются в искренних чувствах. Выглядывает солнышко, тают сугробы и по тротуарам текут весёлые ручейки // Весной ... у меня повышается настроение, появляется желание сделать много дел и что-нибудь поменять в своей жизни. Прилив новых душевных и жизненных сил, они открывают передо мной новые возможности. Я чувствую уверенность в своих силах (актуализация синтагматической стратегии, когда стимульная словоформа выступает в качестве смысловой и грамматической скрепы всех составляющих речевой цепи, конкретизирующих содержание пропозиции «весна – время обновления в жизни природы и эмоционального подъема» – в настроении людей). Ср. тексты, в которых проявлен противоположный ассоциативный вектор «весна – упадок сил, авитаминоз»: Весной ... организм просыпается и требует витаминов. Поэтому очень хорошо кушать фрукты и овощи (прагматическая, скорее всего, шутливая актуализация пропозиции «физическое истощение организма, наступающее после долгой зимы, требует восстановления») // Весной ... люди испытывают недостаток витаминов в организме, по этой причине происходит увеличение заболеваемости гриппом и другими простудными заболеваниями (вербальная обработка той же когниции с использованием штампов научной речи – в стиле профилактической беседы врача с населением или учебной лекции). При этом респондент (как выяснилось из беседы с ним) не ставил перед собой задачу намеренной стилизации, для его речи в целом характерно подобное оформление мысли. Ср. порожденный тем же респондентом текст на стимул весной, когда ...: Весной, когда жизнь преобразуется, всё живое начинает жить новой жизнью. Начинается активизация жизни человека и природы. Мироощущение человека омолаживается (подобные факты могут быть рассмотрены в частности как диагностический показатель установки на гиперкор-

ректную «правильность» речи, сформированную в школьной практике обучения).

Все вышеприведенные примеры демонстрируют стратегию **буквальной** обработки содержательной и поверхностной структуры высказывания, которая основана на использовании узуальных значений и комбинаторики лексем в прямом соответствии с указанием на обозначаемый фрагмент действительности или переживаемое субъектом высказывания состояние.

Ср. варианты **метафорической актуализации** пропозиции «весна – время обновления, перемен к лучшему» (при использовании той же синтагматической стратегии, что и описанная выше).

Весной ...все расцветает: цветы, деревья и лица людей (актуализация в одной синтагме прямого и переносного значений глагола, зевгма²). Анализируя подобные фигуры сочинительной связи, когда «говорящий сознательно сталкивает семантически неоднородные понятия при общем для них определении», Б.Ю. Норман подчеркивает, что они задают адресату «дополнительную интеллектуальную работу, приносящую, впрочем, и эстетическое удовлетворение» [Норман 2011: 127].

Отметим микротекст, в котором та же пропозиция вербально представлена через отсылку к метафорической символике прецедентных феноменов (известной цитате из произведения И. Ильфа и Е. Петрова и фразеологизмам): *Весной... ощущаешь себя совершенно по-особенному. Расцветают мечты, и с каждым распутившимся листочком все ярче цветет дерево жизни. Лёд тронулся ... белка закружилась в колесе. Круговорот счастья в природе заливает все поля и мысли. Можно утонуть в этой весне.*

Варианты завершения фразы (3) демонстрируют в качестве ассоциативной доминанты актуализацию представлений о приметах весны в соответствии с временной семантикой синтаксической конструкции: с наступлением весны становится тепло, прилетают птицы с юга, воздух оглашается их щебетанием, на-

² Зевгма – это отношение одного слова одновременно к двум другим словам в разных смысловых планах. Обычно это достигается при наличии однородных членов предложения.

полняется ароматами распускающихся листьев, жизнь кипит, люди строят новые планы, сердца наполняются любовью, дети пускают кораблики и т.п.

Приведем некоторые примеры завершения стимульного зачина *весной, когда...*, демонстрирующие «образную семантическую гибкость» респондентов при продуцировании текста в рамках заданной синтаксической модели:

Весной, когда прилетают крикливые грачи, оживают тихие дворики. Завершение фразы переключает «прогноз» описания типовой ситуации (весна – громкое пение птиц – крики грачей) в план личностной эмоции (передача аудиального ощущения при использовании кинестетической метафоры-олицетворения: *оживают дворики*). Ср. особенности текстового воплощения личностного смысла, соотносительного с пропозицией «подснежники – первые весенние цветы, появляющиеся во время таяния снега»: *Весной, когда мы первый раз были на серпантине, я за три года вновь впервые увидела подснежники. Представьте себе, в Ялте +15, а в 8 км. лежит белый снег и белые шарики русских воспоминаний об Урале таращатся на меня* (весна – подснежники – снег в горах + воспоминание об Урале). Несмотря на явные грамматические «шероховатости» и непреднамеренный оксюморон «вновь впервые», можно признать оригинальным и эмоционально насыщенным выражение *белые шарики русских воспоминаний об Урале* как номинацию подснежников, образно передающую испытываемую респондентом эмоцию. Интересны варианты лексического наполнения данной синтаксической конструкции как основы для **метафорического** обобщения: *Весной, когда становится все теплее и теплее, когда снег уже растаял и почки на деревьях начинают распускаться, улицы заполняются необыкновенными ароматами – ароматами жизни.* Ср. текст, похожий на перевод японского хокку (с его эстетическим и философски-созерцательным каноном): *Весной, когда почки деревьев и кустарников начинают распускаться и всюду витает аромат цветущих растений, начинаешь полностью осознавать – вот, чего я так ждал пару месяцев назад* (основанием для обобщения перечисляемых компонентов типовой ситуации является прагматически осмыс-

ленное респондентом эстетическое переживание красоты и гармонии в природе).

Варианты завершения фразы (4) сфокусированы на актуализации пропозиций, связанных с ожиданием весеннего живительного тепла, предвкушением летних каникул, путешествий, свободы от зимнего «домашнего ареста», любви.

В отличие от стимульного зачина *весной, когда...*, предполагающего наступление весны как свершившийся факт, стимульный зачин *когда весна...* в сознании респондентов чаще связывается с перспективой прихода весны и сопутствующих ее приходу событий (изменений в жизни природы и человека). Ср. варианты завершения фразы, связанные с мотивами ожидания и предвкушения весны: *Когда весна уже, наконец, начнется? // Когда весна еще не пришла, но греет уже теплое февральское солнышко, коты начинают лениво щуриться на свет. Они делают такие умильные мордочки, будто уже предвкушая свои мартовские похождения. А потом – песни ночь напролет, мурлыканье и бессонные ночи хозяев // Когда весна придет, не знаю (прецедентный песенный текст из к/ф «Весна на Заречной улице») // Когда весна придет, я согреюсь.*

Однако в большей части полученных текстов завершение заданной конструкции связывается с приходом весны как **временем** и **условием** обновления чувств, прилива жизненных сил: *Когда весна вступает в свои права* (метафорический штамп. – Т.Г.), *люди ждут обновления не только в окружающей природе, но и в своей жизни, чувствах. Поэтому нередко весну называют порой любви // Когда весна наступает, поэтов и писателей посещает вдохновение* (буквальная обработка семантической и поверхностной структуры высказывания) *// Когда весна забралась в твою комнату, свежий воздух возбудил дыхание и ручьи живительной воды смыли холода и скупость слов, снова хочется любить* (метафорическая актуализация пропозиции «весна – пора любви») *// Когда весна пришла, Дед Мороз повесил бороду на гвоздь и заплакал* (аллегория ухода зимы, поданная в шутливо-ироническом ключе) и т.п.

Варианты завершения фразы (5) обнаруживают функциональную омонимию стимульной словоформы, что задает разные векторы прогноза ее текстовой актуализации: возможность вос-

приятия как обстоятельства времени (в адъективном значении) или как предложно-падежной формы существительного с объектным значением (выступающей в функции дополнения). Ср. полученные в экспериментальном материале варианты: *По весне садоводы-огородники начинают сельскохозяйственные работы* (актуализация пропозиции *весна – время сеять*) // *По весне прилетают скворцы, грачи, ласточки. Они приносят в атмосферу ощущение полета, окрыленности: хочется бежать, общаться, встречаться со своими друзьями и любимыми, хочется познавать новое и творить* // *По весне хочется жить, петь, раздеваться, скидывать оковы валенок, шуб и варежек. Наконец-то не чувствую себя капустой... И бегу навстречу весне, встру, свободе, счастью... бегу на встречу с любимым* (языковая игра, построенная на функциональной омонимии: *навстречу счастью – на встречу с любимым*). Ср. варианты завершения фразы с омонимичным значением стимула: *По весне* судят о лете (по тому, какой – теплой или холодной – была весна, предсказывают, каким будет лето) // *По весне я всегда очень скучаю, потому что в марте мой день рождения* (скучать по весне = ждать наступления весны как времени года, когда у респондента день рождения). «Неудобоваримость», предсказуемые затруднения данной фразы в плане ее восприятия очевидны.

Отметим также стилистическую (разговорно-фольклорную) маркированность конструкций с использованием стимульного слова в адъективном значении. Некоторые варианты завершения фраз в этой связи кажутся не вполне приемлемыми: *По весне меняется твоё мироощущение и настроение* // *По весне Аркадий Кирсанов задумал навестить отца. Приехал в поместье со своим другом Базаровым и т.п.*

Варианты завершения фразы (6) обнаруживают ярко выраженную тенденцию к антропоморфной текстовой актуализации стимульного слова: *У весны теплое дыхание и зелёные глаза, она приходит неожиданно, даже когда долго ждешь. У весны всегда хорошее настроение, которым она делится со всеми людьми* // *У весны теплый ласкающий ветер и красивый наряд* // *У весны определено женское лицо, с теплым дыханием, нежным взглядом, ласковой улыбкой* (начало фразы, возможно, связано с прецедентным названием повести С.Алексиевич «У вой-

ны не женское лицо») // **У весны глаза зелёные!** (вероятна аллюзия на первую строчку песни «У беды глаза зеленые...» – Т.Г.) *Как у меня. Ведь все вокруг возрождается, расцветает, загорается яркими красками. Ярко-зеленые кроны деревьев как сигнал светофора, будто разрешают двигаться, жить* // **У весны на опушке жила любовь в избушке. Она снежки сахараила в березовой кадушке** (переделка слов известной песни о зиме в антонимическом ключе). Немногочисленные варианты завершения фразы (всего 4) не содержат олицетворения и ориентированы на рационально-логическое или эмоционально-оценочное вербальное воплощение выражаемого содержания: **У весны (по моему мнению) ... два этапа. Сначала мы ей восторгаемся, чувствуем прилив сил, улучшение настроения, а потом с нетерпением ждем жаркого лета, яркого солнца** // **У весны есть свой неповторимый запах распускающихся листьев и талой воды** // **У весны свои недостатки. Приближающаяся сессия, диплом могут испортить настроение кому угодно** // **У весны нет начала** (ср. блоковское «О, весна, без конца и без краю...» как возможную аллюзию, оказавшую влияние на респондента).

Таким образом, высказанное в качестве экспериментальной гипотезы предположение относительно того, что в ходе выполнения задания синтаксическая форма предъявления базового слова-стимула ВЕСНА должна способствовать актуализации разных текстопорождающих стратегий, нашло свое подтверждение.

На втором этапе респондентами (согласно инструкции) были созданы тексты с использованием всех стимульных зачинов (при этом предполагалось, что испытуемые будут опираться на уже актуализированные на первом этапе эксперимента текстовые смыслы соответствующих стимулов). Порядок предъявления фрагментов с разными стимулами не оговаривался, как и композиционное оформление, жанровая форма и стилистический регистр создаваемых текстов.

Полученные тексты обнаруживают следующие **операциональные механизмы** их порождения: 1) сборка текста из уже готовых блоков – в последовательности, определяемой композиционным воплощением замысла; 2) трансформация готовых текстовых фрагментов (их распространение или редукция),

включение готовых блоков в актуальный для говорящего ситуативный контекст, использование дополнительных средств междумфразовой связи, экспрессивных усилителей, создающих эффект авторской «включенности» в текст; вынесение в сильную позицию высказываний, определяющих доминату текстовой экспликации замысла. Проиллюстрируем перечисленные стратегии (без дополнительных комментариев) двумя наиболее показательными текстами.

Текст первого типа

Весна (1) – время года, когда выходит солнце и тает снег. Теплый ветер заставляет свободнее вздохнуть. **Весной (2)** все расцветает: цветы, деревья и лица людей. Люди снимают теплую одежду и начинают чаще улыбаться. Поля покрываются желтыми пятнышками. Но есть и отрицательные стороны. **Весной, когда (3)** становится тепло и солнечно, дороги превращаются в большие грязные лужи. Поют прилетевшие птицы, радуя покрытых грязью людей. Несмотря на сырость и грязь, все радуются приходу весны. **Весной (3)** природа поднимается ото сна. **По весне (5)** тает снег. **У весны (6)** всегда хорошее настроение, которым она делится с людьми. **У весны (6)** теплое дыхание и зелёные глаза, она приходит неожиданно, даже когда долго ждешь. Но как бы то ни было, важно одно. **Когда весна (4)** покрывает землю теплым покрывалом, расцветают улыбки на лицах людей.

Текст второго типа

Снова хочется любить...

Весна (1) идет! Весне дорогу!

Когда весна (4) забралась в твою комнату, свежий воздух возбудил дыхание, и ручьи живительной воды смыли холода и скудость слов, ... снова хочется любить!

Да, **весной (2)** ощущаешь себя совершенно по-особенному. Расцветают мечты, и с каждым распустившимся листочком все ярче цветет дерево жизни. Снова хочется любить!

Лед тронулся ... белка закрутилась в колесе. Круговорот счастья в природе заливает все поля и мысли. Можно утонуть в этой весне! И снова хочется любить!

Помню, весной, когда (3) мы были первый раз были на серпантине, я словно впервые увидела подснежники. Представьте себе, в Ялте +15, а в восьми километрах лежит белый снег и белые глазёнки русских воспоминаний об Урале таращатся на меня. И в такие моменты снова хочется любить!

Весной (2) мы, как веточки, вновь вспоминаем о дереве, которое дало нам жизнь. Дерево жизни... Помнится, ведь именно по весне (5) Аркадий Кирсанов надумал навестить своего отца. Приехал в поместье вместе со своим другом – Базаровым. Вся семья в сборе... И снова хочется любить!

Весной (2) хочется петь. Так пой со мной:

*«У весны на опушке
Жила любовь в избушке,
И жизни сахара
В березовой кадушке».*

В заключение отметим, что примененные экспериментальные процедуры продуцирования текста имеют не только диагностирующий, но и тренинговый (стимулирующий речетворческую активность) характер. Несмотря на некоторую искусственность созданных в экспериментальных условиях текстов, безусловно, обедняющих процесс текстопорождения, можно констатировать продуктивность подобных процедур в формировании у школьников и студентов представлений о тесном взаимодействии поверхностной (формальной) и содержательной сторон текста, о «взаимоотношении целого высказывания и словоформы, занимающей конкретную синтаксическую позицию» [Норман 2004: 115] и задающую определенный когнитивный вектор восприятия стоящего за текстом фрагмента мира.

ЛИТЕРАТУРА

- Белянин В.П. Основы психолингвистики. – М., 1997.
Норман Б.Ю. Основы психолингвистики. Курс лекций – Минск, 2011.
Сахарный Л.В. Человек и текст: две грамматики текста // Общая психолингвистика: Хрестоматия / Сост. К.Ф.Седов. – М., 2004.

Н.И. КОНОВАЛОВА

*(Уральский государственный педагогический университет,
г. Екатеринбург, Россия)*

КРЕАТИВНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ИНТЕЛЛЕКТА: К 100-ЛЕТИЮ IQ

Аннотация: Рассматривается проблема измерения интеллектуальных способностей. Особое внимание уделяется вербальной креативности и способам ее речевой диагностики и развития.

Ключевые слова: измерение интеллекта, речевая диагностика, вербальная креативность, развивающие задания

В современной когнитивной психологии существует множество определений интеллекта, акцентирующих разные векторы его изучения: «умственные способности, опирающиеся на прошлый опыт» [Холодная 1990: 125]; «система всех познавательных процессов индивида» [Дружинин 2007: 170]; «динамическая структура познавательных свойств личности, возникающая на основе наследственно закрепленных анатомо-физиологических способностей мозга и нервной системы, во взаимосвязи с ними формирующаяся и проявляющаяся в деятельности» [Айзенк 1995: 111-112]; «умственная способность, проявляющаяся в качестве, точности и скорости решения мыслительных задач, в темпе и успешности обучения, продуктивности профессиональной деятельности, эффективности решения проблем, уровне социальной адаптированности» [Рубинштейн 2007: 215] и др. Все приведенные выше дефиниции в той или иной мере отражают кумулятивный и деятельностный характер интеллекта как способности к накоплению и обработке информации, с одной стороны, и как способности к генерированию, порождению нового знания, – с другой.

Различия в определениях интеллекта демонстрируют не столько разность подходов к изучению этого феномена, сколько его многогранность и широту применения получаемых результатов: от глобальных проблем создания искусственного интеллекта до определения нормы и аномалии умственного развития, разработок конкретных методик развивающего и/или коррекци-

рующего обучения, решения комплекса задач профессионального тестирования и т.п. Особое место в этом ряду занимают проблемы исследования творческого мышления, креативных способностей личности. См., например, инициированное проф. Т.А. Гридиной новое направление лингвистических исследований «Лингвистика креатива» [Гридина 2006, 2009].

В рамках данной статьи рассмотрим некоторые модели интеллекта и подходы к его измерению. Особое внимание будет уделено вербальному (в первую очередь креативному) компоненту структуры интеллекта и способам его речевой диагностики и развития.

Первая шкала интеллекта была разработана Альфредом Бине и Теодором Симоном, которые использовали разнообразные методики определения уровня умственного развития детей от 3-х до 12-ти лет. Тестовая батарея состояла из заданий разной степени трудности для каждого возраста и включала задачи, решаемые как на основе эмпирического опыта, так и с помощью знаний, умений (мыслительных алгоритмов), полученных в процессе целенаправленного обучения. Учитывалась также врожденная и приобретенная организация сенсорных и моторных зон мозга, свойства памяти и др. индивидуальные психологические особенности испытуемых.

Шкала умственного развития А. Бине – Т. Симона (вариант 1911 года) [См.: Бурлачук, Морозов 1998]:

3 года

Показать свои глаза, нос, рот.

Повторить предложение длиной до 6 слогов

Назвать нарисованные предметы.

Назвать свою фамилию.

4 года

Назвать свой пол.

Назвать несколько показываемых предметов.

Повторить ряд из трех однозначных чисел.

Сравнить длину показанных линий (3 задачи).

5 лет

Сравнить попарно тяжести.

Срисовать квадрат.

Повторить слово из трех слогов.

Сосчитать 4 предмета.

6 лет

Определить время дня.

Назвать назначение нескольких предметов обихода.

Срисовать рабб.

Сосчитать тринадцать предметов.

Сравнить с эстетической точки зрения два лица (3 задания).

7 лет

Различить правую и левую стороны.

Описать картинку.

Назвать общую стоимость нескольких монет.

Назвать показанные четыре основных цвета.

8 лет

Сравнить два объекта по памяти. Установить сходства между ними.

Сосчитать от 20-ти до 1-го в обратном порядке.

Обнаружить пропуски в изображении людей (четыре задачи).

Назвать день, число, месяц, год.

Повторить ряд из пяти однозначных чисел.

9 лет

Назвать все месяцы.

Назвать стоимость всех монет.

Составить из предложенных трех слов две фразы.

Ответить на несколько вопросов разной сложности.

10 лет

Ранжировать предметы.

Воспроизвести фигуры.

Найти несоответствия в рассказах.

Ответить на трудные отвлеченные вопросы.

Составить предложения из трех слов с одним из предложенных в задании.

11 лет

Составить предложения из трех слов.

В течение трех минут произнести 60 слов.

Дать определение отвлеченных понятий.

Восстановить порядок слов (3 задания).

12 лет

Повторить однозначные числа.

Найти три рифмы к слову «стакан».

Повторить предложения длиной в 26 слогов.

Объяснить смысл картины.

Завершить рассказ.

Уровень интеллектуального развития А. Бине измерял как разность между хронологическим и умственным возрастом. При этом создателями шкалы не учитывается неравномерность развития интеллекта на разных онтогенетических стадиях: так, задержка интеллектуального развития ребенка в возрасте от 3-х до 5-ти лет более заметна и существенна, чем в возрасте от 10-ти до 12-ти (возрастные группы, в которых А. Бине вел измерения).

Конечно, сегодня, через сто лет после создания первой шкалы интеллекта, она может показаться несовершенной с точки зрения современных представлений об интеллекте. Многие задания (а больше даже их отнесенность к определенному возрасту) могут быть восприняты как забавные, не соответствующие реальному уровню развития ребенка. Однако сама идея определения способностей, являющихся базовыми для достижения успеха в процессе школьного обучения, измерения интеллектуальных способностей, влияющих на успешность решения различного рода задач, получила развитие и продолжение в **моделях интеллекта**.

Большой операциональной силой обладает измерение интеллекта в относительной величине, изобретенной в 1912 году немецким психологом Вильямом Штерном и получившей всемирно известное название IQ (intelligence quotient) – коэффициент интеллекта. Изначально он вычислялся по формуле: умственный возраст / хронологический возраст • 100. Позднее формула IQ получила более сложный вид, учитывающий отношение результата конкретного испытуемого к средней величине распределения результатов для испытуемых соответствующего возраста.

Наверное, самым известным сегодня является тест измерения интеллектуальных способностей Г. Айзенка, который учитывает три фактора: 1) скорость интеллектуальных операций; 2) настойчивость в их осуществлении; 3) рефлексивная составляющая интеллекта, которая проявляется в склонности к проверке ошибок. Что диагностируется такого рода тестами? Сформированность каких мыслительных операций? Какие составляющие интеллекта? В основном измеряется способность человека мыслить по заданному алгоритму. Даже если этот алгоритм найден самим испытуемым, когда он «набивал руку» на выполнении типовых заданий теста, результат показывает лишь автоматиза-

цию отдельных мыслительных операций (навыков), к тому же скорость решения заданий возрастает с каждой новой попыткой выполнения подобных тестов. Получается, что нестандартно мыслящий человек, которому нужно много времени на поиск оригинального решения, который не может работать в жестко ограниченных временных рамках, но способен продуцировать новое знание, будет иметь низкий IQ. Ср., например, результаты изучения мыслительных способностей учеников в ситуации, когда время на изучение материала не ограничивалось.³

Кроме временного фактора следует учитывать и то, что испытуемые, хорошо выполняющие одни задания (например, на логическое и пространственное мышление), могут неудачно выполнять тесты другого рода (например, словесные или арифметические задания).

Более продуктивной нам представляется модель интеллекта Дж. Гилфорда, который объединил известные интеллектуальные способности в единую «структуру интеллекта», учитывая, что «каждый компонент интеллекта, или фактор, является способностью, единственной в своем роде, которая необходима для выполнения теста или задачи определенного типа. Основание классификации должно соответствовать основному **виду процесса** или выполняемой операции. Такой вид классификации дает пять больших групп интеллектуальных способностей: фак-

³Б. Блум выделил следующие категории обучаемых: а) малоспособные, которые не в состоянии достичь заранее намеченного уровня знаний и умений даже при больших затратах учебного времени; б) талантливые (около 5%), которым нередко по силам то, с чем не могут справиться все остальные; в) учащиеся, составляющие большинство (около 90%), чьи способности к усвоению знаний и умений зависят от затрат учебного времени.

Эти данные легли в основу предположения о том, что при правильной организации обучения, особенно при снятии жестких временных рамок, около 95% обучающихся смогут полностью усвоить все содержание учебного курса. Если же условия обучения одинаковы для всех, то большинство школьников достигает только «средних» результатов [Матюшкин 1992].

торы познания, памяти, конвергентного и дивергентного мышления и оценки» [Гилфорд 1965: 434].

Интеллектуальные факторы Дж. Гилфорд классифицировал также по виду содержания = материала (образы, символы, значения) и по конечному продукту, получаемому в процессе мыслительных операций (элементы, классы, отношения, системы, преобразования, предвидения). Отмечая, что «... это лишь основные известные нам виды мыслительного продукта, выявленные факторным анализом», Дж. Гилфорд считает их «... основными классами, которым соответствуют психологически все виды информации» [Гилфорд 1965: 434-435].

Методологически значимым является вывод о том, что любое измерение какой-либо конкретной умственной способности должно учитывать те же самые три характеристики: операция, содержание и продукт. В реальности же мы в основном сталкиваемся с ситуацией, когда «практики предпочитают пользоваться “старыми добрыми” тестами, зачастую даже не задумываясь о предмете измерения» [Степанов 2000].

Модель структуры интеллекта Дж. Гилфорда представляется нам наиболее операциональной для разработки психолингвистических процедур диагностики речевого развития в целом и вербальной креативности в частности, модель дает инструментальную основу развития творческих способностей личности обучаемого с учетом его индивидуально-психологических особенностей (латерального профиля, ведущей модальности восприятия и т.п.).

Отмечается, что «наиболее заметным образом творческие способности ... концентрируются в категориях дивергентного мышления и в некоторой степени в категории преобразований» [Гилфорд 1965: 456]. Разработка и апробация вербальных тестов измерения и развития мыслительных способностей применительно к каждой составляющей структуры интеллекта (120 компонентов и соответственно столько же типов заданий) – дело будущего.

Приведем здесь лишь некоторые варианты авторских диагностик и развивающих заданий, а также модификаций известных методик, разрабатываемых нами в курсе «Психолингвистическая диагностика речевого развития ребенка» для студентов-

психолингвистов. Даны примеры только таких заданий, которые не имеют алгоритмизированных процедур их выполнения или однозначно запрограммированного результата.

Субтесты на преобразование вербальной информации в визуальную и обратно⁴

Задание: Прочитайте фразу и мысленно сфотографируйте картинку.

Лев на поляне напал на оленя.

Собака виляет хвостом возле будки.

О стекло в маленькой комнате бьется муха.

Печенье лежит в прямоугольной коробочке.

А теперь попробуйте вспомнить и записать в виде названия картинки то, что сфотографировал ваш «вообразительный» аппарат.

Можно приводить несколько названий для каждой картинки.

Полученные варианты ответов демонстрируют две типовые тенденции перифразирования, характерные для лево- и правополушарных грамматик: «точное перифразирование логических структур <на основе> строгой эквивалентности <исходного и вторичного вариантов и> приблизительное перифразирование, условную эквивалентность» [Сахарный 2004: 292]. Ср.:

Лев и олень дерутся // Царь зверей // Голодный лев // Бедный олень // Закон джунглей // Олень победил наглого льва // Драка на поляне // Караул!!! // Лев и Олень.

Собака с хвостом в будке // Собака хочет есть // Собака заигрывает с хозяином // Осторожно, злая собака, если не дать еды // Будка во дворе // Собачий дом // Мухтар // Возьмите меня с собой! // Собачка хочет поиграть.

Муха в Коробке // Где же тут выход? // Жуужжание мухи // Достала! // Муха жуужжит // Где мухобойка? // Большая муха в маленькой комнате // З-ж-ж-ж! // Комната с мухой // Большая муха // Мухоловка.

⁴ Приводятся результаты субтестов, проведенных бакалавром-психолингвистом Е. Романовой в пятом классе средней школы п. Агрыз Свердловской обл.

Пачка печенья // Любимая коробочка // Коробка вкусняшек // Прямоугольник // Что у нас к чаю? // Печенье «Юбилейное» // Жестяная коробочка // Вкусно! // Лекарство для Карлсона.

Можно по-разному оценивать полученные варианты ответов с точки зрения их соответствия заданию, удачности, точности в передаче содержания, корректности выбора лексических средств, выразительности (в частности, метафоричности и эмоциональности) и т.д. Однако очевидно, что чем больше условность перифразирования, тем выше у испытуемого способность вызывать зрительные образы в ответ на вербальный стимул и затем преобразовывать визуальный гештальт (придуманную картинку) в вербальный – метафорическое и/или эмоционально насыщенное название. Кроме того, условия теста предусматривают возможность продуцирования испытуемыми нескольких (разнообразных) вариантов названий, следовательно, по их количеству и качеству можно судить о способности к дивергентному мышлению.

Субтест «Живое имя»

Задание: закройте глаза и представьте белый лист бумаги, на котором большими буквами написано ваше имя.

«Представьте, что буквы стали синими... А теперь – красными, а теперь – зелеными. Пусть остаются зелеными, но лист бумаги вдруг стал розовым, а теперь – желтым. Буквы сначала маленькие, потом становятся больше, растягиваются.

А теперь прислушайтесь: кто-то зовет вас по имени. Угадайте, чей это голос, но никому не говорите, сидите тихонько. Представьте, что ваше имя кто-то напевает, а вокруг играет музыка. Давайте послушаем!

А сейчас мы потрогаем ваше имя. Какое оно на ощупь? Мягкое? Шероховатое? Теплое? Пушистое? У всех имена разные.

Теперь мы будем пробовать ваше имя на вкус. Оно сладкое? А может быть, с кислинкой? Холодное, как мороженое, или теплое?

Наше имя может иметь цвет, вкус, запах и даже быть каким-то на ощупь».

Откройте глаза. Напишите рассказ о своем имени, о том, что вы видели, слышали и чувствовали.

Полученные варианты ответов: *«Имя Настя, – оно синее, оно было нарисовано на бумаге синими карандашами, некоторые буквы были обведены красным карандашом. Оно без вкуса, без запаха, оно не разговаривает (Анастасия Р).*

«Мое имя летает на облаке, оно пахнет цветами, оно голубого цвета, мягкое, воздушное. Я попробовала его лизнуть. Оно холодное, у него вкус воды (Ирина П.).

Данный субтест диагностирует способность продуцирования идей на основе переключения образного и символического кодов, что связано с таким свойством креативности, как гибкость мышления. Способность испытуемого переходить от одного класса мыслительного продукта к другому может свидетельствовать не только о гибкости, но и о беглости мышления.

Подобными по сути и отличающимися лишь формой предъявления стимульного материала являются различные ономастиологические эксперименты, например, приведенный ниже.

Субтест на придумывание новых слов на основе мотивационного перифраз

Задание: придумайте, как можно одним словом назвать то, что обозначено описательной конструкцией: *Сыр без дырочек; Магазин без продуктов; Стол, из которого торчит гвоздь; Подошва, к которой прилипла жвачка* и др.

Приведем некоторые варианты ответов: *жвадошва* – контаминация произвольно выделяемых частей основ мотивирующей базы *жва-чка + по-дошва*;

подошва – вариант с более сложной техникой словотворчества: сближение по созвучию одного из фрагментов готового слова с мотивирующим словом, выбранным по ложноэтимологическому принципу – введение нового корня в модельную сетку слова [см. об этих механизмах в: Гридина 1989, 1996];

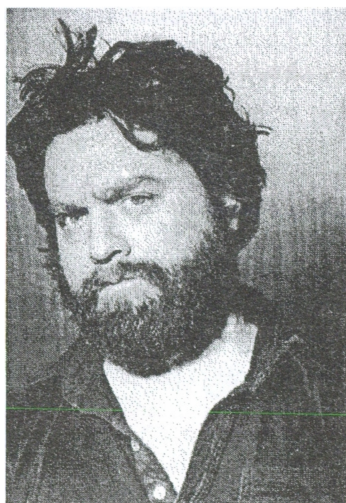
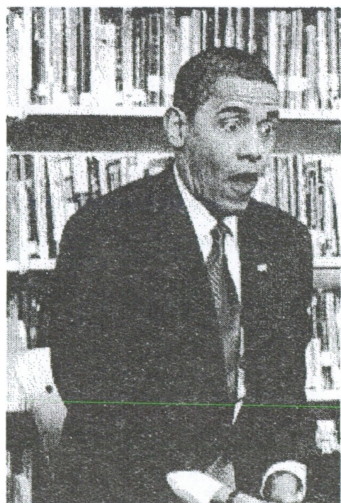
centroorbit – паронимастическая подмена второго компонента сложного слова-прототипа *центрообувь* «сеть обувных магазинов» словом *orbit* «сорт жевательной резинки», при этом возникает смысловая двуплановость, необходимая для выведения заданного перифразом значения «жвачка *orbit*, приклеившаяся к подошве обуви, продаваемой в магазинах сети *центрообувь*».

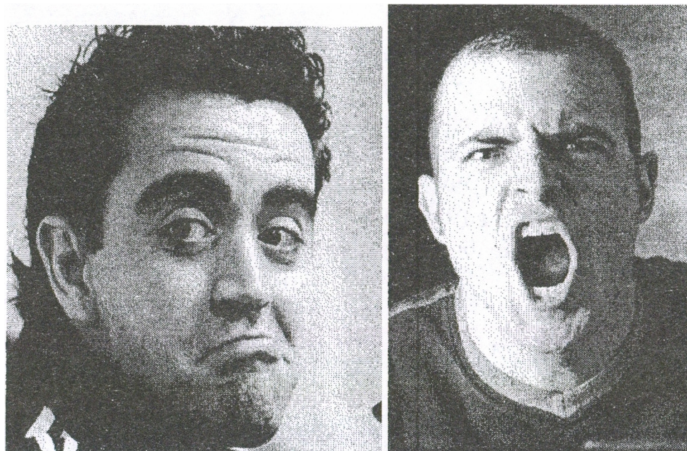
Операции дивергентного мышления, относящиеся к преобразованиям, характеризуются, в частности, легкостью приспособления известной формы к новому содержанию или наоборот. В этом смысле показательным является тот факт, что бо́льшая часть номинаций, полученных в ходе выполнения данного субтеста, представляет собой «неудобоваримые» производные с нагромождением частей мотивационного перифразы (типа *подошвожвачелип*). Шкала интерпретации таких результатов должна, по-видимому, предусматривать не только оценивание выполнения / невыполнения заданий субтеста, но и бонусные баллы за оригинальность или продуктивность дивергентного мышления.

Субтест «Кодирование и декодирование интенции»

Модификация одного из субтестов Гейдельбергского теста речевого развития (Heidelberger Sprachentwicklungs Test).

Задание: определите, какое эмоциональное состояние испытывают изображенные на каждой картинке персонажи, назовите эти состояния с помощью однословных номинаций, в случае затруднения однозначного определения эмоции можно использовать синонимические ряды:





1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

Придумайте для каждого случая краткую историю, объясняющую, что вызвало эту эмоцию.

Напишите фразу (фразы), которую (-ые) мог бы употребить изображенный на картинке человек в данном эмоциональном состоянии.

Субтест оценивает способность соотнесения вербальной и невербальной информации с целью дифференцировать содержание смежных (сходных) семантических материалов (в данном случае – вербальное и невербальное обозначение эмоциональных состояний). Это своего рода мыслительная операция на установление подобия в условиях неоднозначного выбора.

Субтест «Перепутанные инструкции»⁵

⁵ Частично используются результаты нашего коллективного творчества с бакалаврами-психолингвистами Б. Некрасовым, Е. Душиной на практикумах по адаптации субтестов речевого развития.

Адаптация методики исследования внимания и эффективного аудирования.

Задание: Внимательно прослушайте инструкцию и на ее основе выполните соответствующие действия.

1. Обведите местоимение «он» кругом, если неправда, что это местоимение 2-го лица.

2. Не пишите то из двух слов, количество букв и звуков, в котором не совпадает, вам нужно обратное: флаг, солнце.

3. Если в этом предложении нет существительных второго склонения – поставьте плюс, в противном случае нарисуйте кружок.

4. Если у четвертого слова в этом предложении нет корня и окончания – напишите имя первого президента России, в противном случае нарисуйте звезду.

5. Если в словосочетании «невыученные уроки», НЕ пишется раздельно, нарисуйте грустную рожицу, в противном случае улыбающуюся.

6. Помнится, вы изучали безличные глаголы? Если хотя бы один из них я сейчас произнёс, ставьте 1, если его нет – 0.

7. Посмотри-ка повнимательнее на это предложение, не видишь частицу, ставь минус, если думаешь, что её не может не быть, рисуй плюс.

8. Если утверждение *бра не является несклоняемым существительным* истинно, подчеркните слово *бра*, если ложно – зачеркните его.

9. Если крылатые слова – это вид польских воробьев, решите пример: четыре минус один, если же это синоним слова *афоризм* – зачеркните первое местоимение в этом предложении.

10. Если первая и последняя буквы алфавита гласные, не рисуйте стрелочку вправо, но вы не можете не написать стрелочку влево, если это утверждение истинно.

Испытуемым задана инструкция, но не предлагается алгоритм выполнения задания, хотя правильный результат может быть только один. Несмотря на то, что в основе субтеста лежит принцип конвергентного мышления, выполнение задания предполагает мыслительные операции преобразования, что составляет основу творческого компонента интеллекта. В данном случае задания предполагают модификации расположения и смы-

словой организации компонентов целого, что при отсутствии четкой алгоритмизированной процедуры решения задачи весьма затруднительно и требует, кроме актуализации знаний, концентрации внимания, способности переключаться и одновременно удерживать в памяти определенный объем информации.

Все рассмотренные задания в той или иной мере позволяют измерять креативную составляющую интеллекта, которая, безусловно, проявляется у каждого по-разному. См., например, выделение Т.А. Гридиной «типов личности *homo ludens* на основе доминантной игровой <речемыслительной> стратегии применительно к разным сферам речевой деятельности ... – *игрок-транслятор, игрок-стилизатор, игрок-интерпретатор, игрок-генератор (креатор)*» [Гридина 2009: 21-24].

В заключение заметим, что любой из разработанных до настоящего времени вариантов измерения умственных способностей не отражает всех аспектов сложнейшей интеллектуальной деятельности человека, однако дает возможность приблизиться к пониманию ресурсов человеческого познания. Выявление наиболее эффективных стратегий восприятия, обработки, хранения, актуализации и порождения информации открывает возможности создания новых методик развития интеллектуальных способностей.

ЛИТЕРАТУРА

Айзенк Г.Ю. Интеллект: новый взгляд // Вопросы психологии. – №1. – 1995.

Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. «Словарь-справочник по психодиагностике». – СПб., 1998.

Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления : Сб. переводов / под ред. А.М. Матюшкина – М., 1965.

Гридина Т.А. К истокам вербальной креативности: творческие эвристики детской речи // Лингвистика креатива: Коллективная моногр. / Под ред. Проф. Т.А.Гридиной. – Екатеринбург, 2009.

Гридина Т.А. Проблемы изучения народной этимологии. – Свердловск, 1989.

Гридина Т.А. Языковая игра: стереотип и творчество. – Екатеринбург, 2006.

Дружинин В.Н. Экспериментальная психология. 2-е изд. – СПб., 2007.

Матюшкин А.М. Загадки одаренности. – М., 1992.

Норман Б.Ю. Слово и предложение, номинация и коммуникация // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. Труды Уральского психолингвистического общества. – Екатеринбург, 2004. – Вып. 2.

Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб., 2007.

Сахарный Л.В. Человек и текст: две грамматики текста // Общая психолингвистика: Хрестоматия / Сост. К.Ф.Седов. – М., 2004.

Степанов С. Кубик Гилфорда // Школьный психолог. – №29. – 2000.

Холодная М.А. Существует ли интеллект как психическая реальность? // Вопросы психологии. – №5. – 1990.

М.А. ЛАППО

*(Новосибирский государственный педагогический университет,
г. Новосибирск, Россия)*

ТЕХНОЛОГИЯ «МЕДЛЕННОГО ЧТЕНИЯ»

**(психолингвистический анализ стихотворения М. Цветаевой
«Так вслушиваются...»)**

Аннотация: Статья представляет собой опыт «медленного чтения» отдельного стихотворения в рамках курса психолингвистики со студентами-филологами. В интерпретативном пространстве текста выделяются «зона непонятого», «зона приближения» и «зона знания».

Ключевые слова: «медленное чтение», психолингвистический анализ текста, филологический анализ текста, зоны понимания, лирика М. Цветаевой.

Технология «медленного чтения» находится на стыке собственно филологического и психолингвистического анализа текста, поскольку, с одной стороны, опирается на филологические аспекты текстоведения, с другой стороны, в полной мере привлекает ресурсы интроспекции. Цель настоящей статьи – описать результаты применения «медленного чтения» к стихотворению Марины Цветаевой «Так вслушиваются...» в группе филологов Новосибирского государственного педагогического университета (2011/12 уч. год).

Термин «медленное чтение» имеет следующие синонимы: «close reading» (*пристальное чтение, внимательное, тщательное прочтение* – как дисциплина входит в курс обучения филологов в США и Англии), «замедленное чтение» (Н.М. Шанский), «тихое чтение» (В.В. Чичерин), «чтение пешком» (А.Г. Горнфельд), многократное перечитывание (А.Б. Есин). «Медленное чтение» как особый тип чтения пропагандируется многими видными учеными, например: «Но истинной вершиной метода медленного чтения был пушкинский семинар у Л.В. Щербы, на котором мы за год успевали прочесть всего несколько строк или строф. Могу сказать, что в университете я в основном учился «медленному чтению», углубленному филологическому пониманию текста» [Лихачев 1991: 53]; «Обучение

медленному чтению является обязательным промежуточным этапом на пути к обучению быстрому чтению. Вообще полноценный чтец читает гибко, т.е. способен выбирать для работы с разными текстами и для разных задач восприятия оптимальные стратегии, соответственно разные скорости чтения» [Леонтьев 2003: 277-278]; «Филологический анализ художественного текста может быть разной глубины и проникновения, но тот научный поиск, которым он является, всегда начинается с замедленного чтения литературного произведения под «лингвистическим микроскопом» [Шанский 1999: 8]. А.Б. Есин настаивает на многократном перечитывании, считая, что «... литературовед-профессионалу необходимо воспитать в себе способность и привычку к перечитыванию особого рода – не с целью повторить впечатления, уже испытанные при первом чтении, а с целью тщательно, даже придирчиво, проверить правильность этих впечатлений и при необходимости скорректировать их. Перечитывание текста, открывающее нам в нем новые стороны, детали, нюансы (чрезвычайно важные в искусстве), – необходимая предпосылка научного постижения произведения» [Есин 1998: 20]. М.Л. Гаспаров считает, что после *первого похода* к поэтическому произведению (т.е. анализа первого впечатления) следует предпринять *второй* – «от медленного чтения: я медленно читаю стихотворение, останавливаясь после каждой строки, строфы или фразы, и стараюсь дать себе отчет, что нового внесла эта фраза в мое понимание текста и как перестроила старое» [Гаспаров 1997а: 14]. М.Л. Гаспаров связывает категории сукцессивности и симультанности с первочтением и перечтением поэтического текста, оговаривая механизмы сотворчества поэта и читателя: «... сукцессивный подход к тексту, от первочтения, динамический, диалектический – это подход творческий, преобразующий материал (творческий для поэта, сотворческий для читателя); симультанный подход к тексту, от перечтения, статический, констатирующий – это подход исследовательский, со стороны, строго соблюдающий грань между субъектом и объектом исследования» [Гаспаров 1997б: 467].

«Медленное чтение» противопоставлено «быстрому чтению» («быстрочтению», «скоростному чтению»): «Опасность чтения – это развитие (сознательное или бессознательное) в себе склон-

ности к «диагональному» просмотру текстов или к различного вида скоростным методам чтения. «Скоростное чтение» создает видимость знаний. Его можно допускать лишь в некоторых видах профессий, остерегаясь создания в себе привычки к скоростному чтению, оно ведет к заболеванию внимания» [Лихачев 1996: 76]. Т.М. Смирнова указывает на недопустимость применения метода скорочтения в начальном обучении, также неприемлем такой метод для чтения литературно-художественных произведений [Смирнова 1996: 31-32].

К основным методологическим принципам «медленного чтения» относятся:

- 1) выбор ценных, культурно значимых текстов, преимущественно небольшого размера;
- 2) формулирование вопросов – поиск непонятных, противоречащих сочетаний, фраз;
- 3) комментирование – поиск ответов на поставленные вопросы;
- 4) замедленный темп работы;
- 5) предпочтительна групповая работа, в ходе которой происходит сопоставление интерпретаций;
- 6) предпочтительно привлечение экспертов (озвучивание мнений специалистов в области филологии, культурологии относительно выбранного для анализа текста).

Небольшой объем выбранного текста определяется тем, что результат должен быть вполне обзорим для участника процесса «медленного чтения». Вопросы, задания может формулировать как преподаватель (ведущий процесса медленного чтения), так и студент (участник этого процесса). Относительно трех последних принципов С. Парижский, организатор фестиваля «За медленное чтение!», говорит следующее: «Close reading» – стандартный термин из западноевропейской литературной критики, означающий внимательное, вдумчивое чтение классической литературы. Изучение шаг за шагом, анализ значения каждого образа, каждого слова. Мы придали этому термину новый оттенок, назвав его по-русски «медленное чтение» и поставив в контекст «slow food vs. fast food». «Медленное чтение» – отчасти антимодернистский жест: люди сегодня читают слишком быстро, утрачивая из-за этого «вкус» чтения. <...> При «медлен-

ном чтении» работает несколько иной доказательный механизм: он связан с убедительностью того или иного прочтения. Убедительность, как и в случае с риторикой, здесь связана с групповой динамикой и основана на формировании консенсуса и конвенций в конкретной группе читателей. Аргументация связана не столько с внешним научным дискурсом, сколько с аргументами в пользу того или иного толкования самого текста. И не стоит забывать, что *close reading* – чтение в группе, но с экспертом, который имеет определенные достижения в своей научной области» (М. Эйдис).

«Медленное чтение» – процесс довольно трудоемкий, затратный, тем не менее, нетрудно найти компенсаторные механизмы. Так, энергетической подпиткой для «медленного чтения» являются: интерес к культурно значимому тексту и его автору, энергия и динамика группы, феномен убедительности прочтения, авторитет эксперта и сопоставление своего мнения с его анализом, энергия непонятого (на вопрос всегда хочется найти ответ), эстетические эмоции, возникающие при соприкосновении с высокохудожественным произведением литературы.

Также обратим внимание на то, что в пространстве интерпретации текста выделяются три зоны: *зона непонятого, зона приближения и зона знания*. Все три зоны очень важны для динамики понимания художественного текста. Так, зона непонимания дает энергию для поиска, интенсифицирует процессы понимания, зона приближения задает вектор понимания, зона знания – это итог и результат проделанной работы. Причем эти три зоны могут выделяться как в анализе текста целиком – на первом этапе, так в анализе отдельных его фрагментов – на втором этапе работы. Рассмотрим обозначенные этапы и зоны на примере анализа стихотворения⁶ Марины Цветаевой «Так вслушиваются...», приводя фрагменты студенческих работ⁷ и комментариев экспертов-специалистов.

I этап

1

⁶ В литературоведении это стихотворение названо *циклом*.

⁷ Здесь будут приведены наиболее типичные и/или интересные фрагменты данных работ.

*Так вслушиваются (в исток
Вслушивается – устье).
Так внюхиваются в цветок:
Вглубь – до потери чувства!
Так в воздухе, который синь, –
Жажда, которой дна нет.
Так дети, в синеве простынь,
Всматриваются в память.
Так вчувствуется в кровь
Отрок – доселе лотос.
...Так влюбляются в любовь:
Впадают в пропасть.*

2

*Друг! Не кори меня за тот
Взгляд, деловой и тусклый.
Так вглатываются в глоток:
Вглубь – до потери чувства!
Так в ткань вработываясь, ткач
Ткет свой последний про́пад.
Так дети, вплакиваясь в плач,
Вишептываются в шепот.
Так вплясываются... (Велик
Бог – посему крутитесь!)
Так дети, вкрикиваясь в крик,
Вмалчиваются в тишость.
Так жалом тронутая кровь
Жалуется – без ядов!
Так вбаливаются в любовь:
Впадают в: падать.*

3 мая 1923

Зона непонимания

• Лично у меня это стихотворение вызвало затруднения, мне показалось сложным ответить на вопросы: о чём текст? какими наполнен эмоциями? Я бы не отнесла этот текст к ряду ясных, где можно легко после первого взгляда понять смысл.

- После первого прочтения стихотворения М.И. Цветаевой возникло ощущение *непонимания* текста, появившиеся в голове образы *беспорядочны и разрозненны*.

- Открываю стихотворение Марины Цветаевой «Так вслушиваются...», вижу дату – 3 мая 1923. Читаю. С творчеством Цветаевой знакома поверхностно в школе, поэзией особо я не увлекалась, поэтому смутно помню особенности ее поэтики. Читаю еще раз. *Непонятно*.

Зона приближения

- Здесь приведены мои *ассоциации, местами не всегда верные*.

- Пошаговый анализ и интерпретация ассоциаций и восприятий *поможет* структурировать их и достигнуть целостного понимания текста.

- Возможно, он вызывает *эмоции приятные*, связанные с романтикой, страстью и любовью, однако же возникают *эмоции, связанные с плачем, падением и грустью*.

- Когда я бегло прочитала данное стихотворение в первый раз, возникло странное ощущение. Во-первых, что меня разрывает на части. Наверное, потому что сложно, следуя за переменной движений (воспринимая глаголы в прямом значении: вслушиваются, внюхиваются, всматриваются, вчувствуывается, влюбливается, впадываются, вглатываются, вработываясь, вплакиваясь, вшептываясь, вплясываясь, вкрикиваясь, вмалчиваются, вбалтываются), мысленно выполнять их. Причем, интересно, что глаголы употребляются в необычной форме: образованные при помощи конфикса *в-...-ся*, становятся окказиональными словами, которые описывают действия в их наивысшей степени проявления. Во-вторых, почувствовала небольшое головокружение от резкой перемены пространства. Оно постоянно переходит из абстрактного в конкретное и наоборот и меняет свой ракурс. В-третьих, возникло впечатление, что автор играет с читателем, по крайней мере, со мной точно. *Но зачем? Какую мысль он хочет донести?*

- На этих глаголах и на игре смыслами построен весь текст. Хотелось бы также отметить, что при прочтении текста создаётся некая целостная картина, я думаю, что можно было бы даже

нарисовать его красками. Это *нечто* голубое, полупрозрачное с красными крапинками.

Зона знания

• Стихотворение начинается с глагола *вслушиваются*, который не воспринимается как окказиональный, однако тут же, при следующем употреблении эта иллюзия простоты и понятности разрушается. «В исток вслушивается – устье» – один из ключей к пониманию стихотворения. Устье и исток являются соответственно концом и началом реки, в стихотворении они становятся символами начала и конца жизни. Это можно понять, если проанализировать ещё два противоположных в подобном же смысле образа: дети, отрок и ткач, который «ткет свой последний пропад» Цветаева устанавливает две границы – начало и конец, детство и старость, – в которых протекают все те процессы, о которых она пишет.

Комментарий эксперта

«Апрель 1923 года для Марины Ивановны оказался... роковым, только тогда она еще этого не осознала... Надпись на книге «Ремесло»: «Моему дорогому Радзевичу – на долгую и веселую дружбу. Марина Цветаева. Чехия – Прага – Мокропсы. Апрель 1923 г.» Константин Болеславович Радзевич, студент пражского университета, товарищ Сергея Эфрона. Невысокого роста, тонкие черты лица; фотографии донесли выражение мужества и лукавства. Успех его у женщин был верен и постоянен; отсюда – естественное раздражение товарищей. Как на сей раз Цветаева оказалась непрозорлива! «На долгую и веселую дружбу...» Но именно на такие отношения она редко бывала способна. Знакомству, по-видимому, сначала не придавала значения. Она пока пребывает во власти своей мифотворческой и ранящей (как скажет позднее Пастернак) лирики. Вот один лишь пример поисков подобий, долженствующих выразить всю бездонность чувств человеческих. Из этих черновых строф (цикл «Так вслушиваются...») встает неохватимая, не укладывающаяся ни в какие берега личность поэта. Отсюда – цветаевская формула: «Поэт – это утысячеренный человек». Итак:

Я лучше слово утаю,
Чтобы не стало углем.

Да, ибо в молодость твою
Дух не влюблён, а влю'блен.

Из приснопамятных ночей
Весть – из последней глубины
Уст, чтобы памятовал, что сей
Дух не влюблён, а влю'блен...

Так, остановленный на пясть
Вдруг проливает кравчий –
В песок...

[Так отклоняет кравчий –]
Струю...

Так старческая страсть,
Растроганная травкой...

Так вслушиваются... сверх строк,
Так вчитываясь, – око...
Так внюхиваются в цветок
Вглубь – и уже без срока...

Так вслушиваются в ушной
Шум – до потери слуха.

Даль – разлука – боль – любовь – смерть – вот варьируемые
мотивы стихов той весны» [Саакянц 1999: 344].

II этап

ТАК ВСЛУШИВАЮТСЯ (В ИСТОК ВСЛУШИВАЕТСЯ – УСТЬЕ)⁸.

Зона непонимания

• «Так вслушиваются...» – первое, что возникло в голове, это прямое значение данного слова: «напрячь слух и внимание, чтобы расслышать и понять». Обычное действие, которое часто сопровождает человека в повседневной жизни. Но уже в следующей строке возникает «коммуникативная неудача». «В исток вслушивается – устье...» – перечитывая несколько раз данное словосочетание, *не можешь понять*, как такое возможно. Назревает «*семантический конфликт, несовпадение*». Даже знак препинания (тире) использован для некой паузы. Кто вслушивается? В эту секунду ожидания в голове пролетает миллион воз-

⁸ В качестве отрезков для комментирования студентами были взяты по две стихотворные строки текста, каждые из которых представляли собой отдельное предложение.

можных субъектов (юная дева, печальный поэт и т. д.)... Как место впадения реки может вслушиваться в место, где начинается водный источник?

Зона приближения

- В целом, слова здесь имеют привычную для восприятия оболочку, но *настораживает* вторая строка: «в исток Вслушивается – устье». Здесь мы видим явное семантическое *несовпадение*: нельзя, с точки зрения привычной логики, вслушиваться в устье, обычно устье впадает куда-то.

Зона знания

- Здесь *видно*, что автор текста хотел нам показать степень какого-то глубокого проникновения, может быть, в текст, чтобы читатель изначально был настроен на глубокое восприятие текста. ... *Думаю*, что вслушиваться в исток – значит внимать и пытаться увидеть изначальную суть вещей, отбрасывая все постороннее.

- Эти строки настраивают на интенсивное слуховое восприятие – услышать звук. Слова исток и устье отсылают нас к водной стихии. Исток – начало реки, устье – место впадения реки в другой водоём. Это ассоциируется у меня с любовью, с единением душ. В слове «вслушиваются» присутствует набор согласных звуков, сочетание которых имитирует шум воды – «л», «ш», «в». У меня возникла ассоциация – вода, плещущаяся о камни. Этот шум мешает лирической героине слышать. Невозможность поймать звук таким образом приводит лирическую героиню к смене канала восприятия. От слухового восприятия она переходит к обонятельному: «Так внюхиваются в цветок: Вглубь – до потери чувства!».

ТАК ВНЮХИВАЮТСЯ В ЦВЕТОК: ВГЛУБЬ – ДО ПОТЕРИ ЧУВСТВА!

Зона приближения

- Здесь мы тоже видим семантическое *несовпадение* слов, как-то *странно* внюхиваться в цветок, цветок *обычно* просто нюхают, или вдыхают аромат, а внюхиваются – это когда хотят распознать то, что скрыто за запахом, определить запах. Тогда как у цветов, обычно, определенный и привычный запах.

Зона знания

- У меня возникли ассоциации с цветами, которые имеют очень тонкий и слабый аромат, но при вдыхании их пыльцы, спор, производящих одурманивающее действие. Это как бы обман – в надежде почувствовать этот аромат, лирическая героиня получает абсолютно противоположный эффект. Интенсивность действия подчёркивается также сочетаниями «до потери чувства», «вглубь».

- Во второй строке *снова встречаем* слово, со значением полного проникновения, проникновения до конца, то есть до потери чувства. Позднее в стихотворении возникает лотос. Как известно, лотос служит традиционным символом чистоты, чего-то первородного. То есть опять же, внюхиваться в цветок – значит проникать в суть знания о чем-то. Кроме того, не могу не отметить, что цветок голубого лотоса имеет наркотические свойства, употребление наркотиков, психоделических средств связано обычно с познанием истины. Наркотик – вещество, обостряющее наше восприятие. До потери чувства – значит здесь (для меня) переход в какое-то другое состояние восприятия реальности.

ТАК В ВОЗДУХЕ, КОТОРЫЙ СИНЬ, – ЖАЖДА, КОТОРОЙ ДНА НЕТ.

Зона знания

- В данных строчках происходит соединение двух стихий – водной и воздушной. Так как воздуху приписывается синий цвет, у меня возникла ассоциация с небом, которое имеет голубой цвет (голубой цвет – оттенок синего). Но это лишь моя ассоциация, лирическая героиня же видит эту стихию в её «предельном» цвете – синь. Жажда, дно – связь с водной стихией. Жажда – состояние, при котором очень хочется пить. Дно – место в водоёме, где вода граничит с грунтом – то есть дно у меня ассоциируется с переходом в другое состояние, качество. В данном случае этот переход должен был быть таким – переход от состояния жажды к её утолению. Но этого не происходит, так как у жажды нет дна.

ТАК ДЕТИ, В СИНЕВЕ ПРОСТЫНЬ, ВСМАТРИВАЮТСЯ В ПАМЯТЬ.

Зона непонимания

- Для меня так и осталось не разгаданным, какой внутренний смысл несут эти слова.

Зона приближения

- В этой строчке повторяется ненормированное сочетание лексических единиц, *мы не говорим так*: всматриваться в память. Но если бы здесь было употреблено простое и привычное слово – «вспоминать», то значительно сузились бы смыслы, воссоздаваемые таким выражением.

- Здесь также сохраняется цветовая семантика. Появляется образ детей в простынках – ассоциации «мягкость», «воздушность», «легкость», «игривость». «Всматриваются в память» *похоже на что-то типа* «я разлюблю тебя тогда... когда слепой художник... нарисует звук... падающего лепестка розы... на хрустальный пол... несуществующего замка». *Что такое «всматриваться в память»?* Сталкивание двух способностей человека видеть и вспоминать.

Зона знания

- Возникают ассоциации со сном. Синий цвет простыней вызывает ассоциацию с водой. В свою очередь, вода в сочетании с «дети» добавляет также семантику «рождающая» – вода как рождающая стихия. «Всматриваются в память» – *всем известно*, что очень часто люди перед сном как бы пересматривают всю свою жизнь либо прошедший день. Они буквально «всматриваются», чтобы выделить моменты для них более значимые, то есть происходит некий отбор информации – что сохранить, а что отбросить.

- Всматриваться – значит вглядываться пристально, внимательно, пытаться разобраться в чем-то, разглядеть что-то. Всматриваться в память – это опять же попытка рассмотреть истоки, увидеть начало, истоки. Предыдущая строка: «дети, в синеве простынь». Детство, особенно раннее, в нашем мышлении воспринимается как время, в котором ребенок одновременно и познаёт наш мир и является носителем абсолютной истины. Говорят, что ребенок в возрасте до 3-х лет знает о нашем мире всё, не в бытовом плане, а в духовном, метафизическом. Дети чувствуют этот мир, и, в этом контексте, дети – исток, в котором мы можем увидеть истину. Почему «в синеве простынь»? Опять же не просто синий цвет, а синева. То же самое, что и «синь» – бесконечное, космос.

ТАК ВЧУВСТВЫВАЕТСЯ В КРОВЬ ОТРОК – ДОСЕЛЕ ЛОТОС.

Зона непонимания

- Может быть, вчувствовывается – это крайняя степень чувства, предельная степень? Мне, честно говоря, *трудно распознать смысл*, заложенный в этой строке. Скорее всего, это происходит потому, что в моей картине мира нет такого сочетания, и интерпретация крайне затруднена.

Зона знания

- Здесь мы видим употребление окказионализма «вчувствовывается», он создан в параллели с другими словами, глаголами чувственного восприятия: «всматриваться, внюхиваться, вслушиваться». Так как предыдущие глаголы имеют семантику «пристальности», то и это слово, по аналогии с ними, приобретает, на мой взгляд, эту семантику. Вчувствоваться – значит, стараться распознать что-то посредством чувства.

- «Влюбливаются» – снова окказионализм. То же самое, что и с предыдущими словами, значит впадать во что-то, до предела. Здесь – крайняя степень любви. Я думаю, что это очень точный и меткий окказионализм, потому что в любовь именно «влюбливаются» и никак иначе. Потому что в любви нет середины. Либо ты любишь, либо нет. Это самое глубокое чувство в мире. Нельзя любить немного. И здесь же во второй строке (как бы подтверждая значение этого смысла) возникает слово «пропасть».

- Лотос, насколько можно вспомнить, – это белый или бледно-розовый цветок. Отрок – переходное состояние из детского возраста во взрослый, переход от жизни к постепенному умиранию. Детский возраст здесь обозначен белым лотосом. По мере взросления он все больше наливается красной краской – «вчувствовывается в кровь». И не просто приобретает красный оттенок, а «входит во вкус» взрослой жизни и всех ее прелестей. (Кстати, теперь стало понятно, откуда у цветка из первой строфы появился вдруг красный цвет. Там уже чувства бушевали во всю, а значит, изображался взрослый период жизни). Итак, уже можно сделать промежуточное обобщение: взрослый возраст связывается с глубиной (река, запах цветка) и вертикалью (воздух), с красным цветом, с всеохватывающим чувством, а дет-

ский – период невинности, горизонтали, плоскости (память), при этом зерна взрослости уже заложены: «синева простынь» – намек на воздушность, т. е. вертикальность; лотос: содержание розового цвета – зерно будущего красного.

- «Вчувствоваться в кровь», «краснеть», т. е. взрослеть – это именно и есть «влюбливаться в любовь». А «влюбливаться в любовь» – это «впадываться в пропасть». Появляются два незнакомых доселе глагола, семантика которых, однако, поддается расшифровке с помощью внутренней формы: «влюбливаться» – приучаться любить, учиться находить в любви удовольствие, привыкать к любви до такой степени, что прожить без нее становится невозможным. Не пропадают также и постоянные смыслы приставки «в»: «вглубь» и напряженно.

...ТАК ВЛЮБЛИВАЮТСЯ В ЛЮБОВЬ: ВПАДЫВАЮТСЯ В: ПРО-
ПАСТЬ.

Зона знания

- Речь идёт о чём-то глубоко задевшем, проникшем. Кровь – жидкость, которая разносит по организму питательные вещества. Кровь выступает здесь так же, как жидкость, которая разносит по всему организму чувство любви. Лотос – цветок соотносится у меня с чистотой, невинностью. Мне кажется, в этом стихотворении он связан с образом любви – идеальная любовь должна быть чистой. «Влюбливаются в любовь» – сочетание однокоренных слов усиливает эмоциональное напряжение стихотворения. Чувство эмоционально настолько сильное, что уподобляется падению в пропасть.

Комментарий эксперта

«Грамматические окказионализмы могут быть представлены и глагольными формами. <...> Безусловный интерес для анализа представляет употребление в стихотворении М. Цветаевой «Так вслушиваются...» имперфектива *влюбливаются*: <...> Данный имперфектив не является плодом индивидуально-авторского формотворчества. Эта архаичная языковая форма глагола несовершенного вида зафиксирована в двух словарях: в Словаре русского языка XI–XVII веков (формы “влюбляться” и “влюбливаться”) и в Российском Целлариусе (1771) (форма “влюбливаться”). Правда, уже в Российском словаре Ив. Нордстета

(1780–1782), а также во всех словарях, отражающих дальнейшее развитие русского языка, форма *влюбливаться* не зарегистрирована. М. Цветаева возрождает в своем поэтическом языке ранее существовавшую форму, которая со временем вышла из употребления, оказавшись избыточной в видовой корреляции «влюбиться» – «влюбляться» – («влюбливаться»). В стихотворении анализируемая форма функционирует «в союзе» с другими узualmente («... в исток вслушивается устье...», «...внюхиваются в цветок...») и окказиональными глаголами («...*вмалчиваются* в тишь...», «...*вплясываются* в пляс...», «...*вкрикиваются* в крик...»). Соположение приведенных и подобных глаголов достигается общностью словоформобразующего форманта – трехкомпонентного конфикса «в- -ива- -ся» со значением «углубленности, полноты интенсивного и длительного действия». Необходимостью подравнивания опорных в смысловом отношении глаголов стихотворения под один словообразовательный тип, один – интенсивный – способ глагольного действия и обусловлено отчасти появление в тексте стихотворения окказионального имперфектива *влюбливаются* при наличии узualmente имперфектива «влюбляются». Второй (и не менее основательной) причиной возрождения формы *влюбливаются* является авторский поиск средств и способов актуализации смысла словоформы, стертого общим употреблением. Ведь, «чем привычнее слово, тем меньше мы ощущаем его скрытую образность» [Шмелев 1973: 98]. Окказиональная форма позволила поэту отказаться от примелькавшейся, приобретшей налет некоторой смысловой легковесности узualmente формы «влюбляются». Старая /новая форма обновила, оживила, углубила читательское восприятие лексического значения глагола. Таким образом, в данном случае имеет место не просто возврат к старой форме, воспроизведение ее, а творческое осмысление архаичной формы в словообразовательном и содержательном аспектах» [Бабенко 1997: 59–61].

ДРУГ! НЕ КОРИ МЕНЯ ЗА ТОТ ВЗГЛЯД, ДЕЛОВОЙ И ТУСКЛЫЙ.

Зона приближения

• Здесь упоминается адресат – 2-е лицо. Слова «друг» и «меня» создают впечатление, что лирические герои очень близки друг другу. Тусклый взгляд у меня ассоциируется с каким-то недомоганием, недостатком чего-либо и физически и психоло-

гически. Недаром говорят, что у человека, который счастлив и у него все в порядке со здоровьем, присутствует блеск в глазах. Деловой взгляд – что-то показательное, неестественное. У меня это ассоциируется с гордостью, т. е. с нежеланием показать свои истинные чувства. За это лирическая героиня и просит своего собеседника не корить (её), т. к. понимает, что не может больше притворяться, что ей безразлично.

- Думаю, что между лирическим повествователем и другим, очень близким ему человеком, произошла какая-то размолвка. Мне представляется это так: тот, который теперь извиняется, в присутствии третьего лица держал себя со своим «другом» как совершенно посторонний человек, отсюда «деловой и тусклый» взгляд. Это воспринимается как небольшое предательство, однако, по-видимому, вынужденное. Она (все-таки сбилась я на это местоимение, ведь откладывает свой отпечаток и то, что автор женщина, хотя вначале хотела как можно меньше смешивать автора и лирического повествователя). Так вот, она не только извиняется, но и пытается объяснить свое поведение.

ТАК ВГЛАТЫВАЮТСЯ В ГЛОТОК: ВГЛУБЬ – ДО ПОТЕРИ ЧУВСТВА!

Зона знания

- Речь идёт о вкусовом восприятии. «Вглатывается» – возникает ассоциация, связанная с желанием утоления жажды. «Вглатываются» и «глоток» – усиление интенсивности. «Вглубь – до потери чувства» – *мы уже встречали такую строчку в первой части стихотворения*, где речь шла о дурманящем цветке. В связи с этой первой ассоциацией, возникшей в связи с этой строчкой, я думаю, что в данном случае – это жидкость, не которая может утолить жажду героини, но которая её опьяняет.

ТАК В ТКАНЬ ВРАБАТЫВАЯСЬ, ТКАЧ ТКЕТ СВОЙ ПОСЛЕДНИЙ
ПРОПАД.

Зона непонимания

- К сожалению, неясным остается фраза «последний пропад». Словарь слово «пропад» не фиксирует, очевидно, что это окказиональное образование. Что такое пропад? Пропадающий, пропадать... увы! Но только, исходя из внутренней формы слова,

пытаешься вытянуть смысл, к моему разочарованию – *безрезультатно. Никак не удается...*

Зона приближения

- Эта строчка очень интересна фонетически («так в ткань», «ткач ткет») – сочетание слов из не совсем удобного сочетания глухих согласных «т» и «ч». Создается контекст «ткацкая работа», точнее, звуки «ткацкого станка». Сразу всплывает образ рук, постоянно поправляющих ткань, нитки. Нитки тянут за собой понятие «парки» – три богини судьбы в древнеримской мифологии...

- Возникают ассоциации, связанные с ткацким станком и вообще в принципе с ткацкой работой. Станок – быстрая работа, которая направлена на создание большого полотна.

ТАК ДЕТИ, ВПЛАКИВАЯСЬ В ПЛАЧ, ВШЕПТЫВАЮТСЯ В ШЕПОТ.

Зона знания

Переход к звуковому восприятию. Возникает противопоставление: шепот как что-то тихое – плач как что-то громкое. В обоих случаях здесь подчеркивается усиление интенсивности действия, это создается за счет повтора однокоренных слов: *вплакиваться – плач, вшептываться – шёпот.*

ТАК ВПЛЯСЫВАЮТСЯ... (ВЕЛИК БОГ – ПОСЕМУ КРУТИТЕСЬ!)

Зона приближения

- Опять повтор окказионального глагола, связан он с возможностью человека двигаться. Смысл *сложно уловить, но если связать все чувства, образы, возможности человека, то можно это интерпретировать так:* всё создал Бог, человек – венец его творения, он обладает самыми разными возможностями и чувствами, но самое главное – это чувство любви.

- Пляска у меня в сочетании со словом Бог *ассоциируется* с бурным весельем, чем-то близким с античной буффонадой, но только без комических коннотаций. Это как бы пляска в честь Бога, некое воздаяние ему, т.е. ритуальное действие. Бог-создатель, он велик.

- *Приходят на ум* суфийские кружения, древние практики молитвы.

Комментарий эксперта

«Намек на библейскую легенду о том, как царь Давид, праздную перенесение Ковчега завета, святыни иудеев, в Иерусалим, плясал перед ним» [Саакянц 2007: 606].

ТАК ДЕТИ, ВКРИКИВАЯСЬ В КРИК, ВМАЛЧИВАЮТСЯ В ТИХОСТЬ.

Зона знания

- От пластичных образов здесь происходит переход к звуковым восприятиям. Эта строчка практически тождественна по своим «эффектам» строчке «Так дети, вплакиваясь в плач, Вшептываются в шепот». Снова мы видим противопоставление громкое – тихое и усиление интенсивности действия за счёт повтора однокоренных слов или близких по значению: «вкрикиваясь в крик», «вмалчиваются в тишь».

ТАК ЖАЛОМ ТРОНУТАЯ КРОВЬ ЖАЛУЕТСЯ – БЕЗ ЯДОВ!

Зона приближения

«Жало» и «жалуется» – некая игра слов. Очевидно, что это никакие не однокоренные слова, по крайней мере, на данном этапе языка. Однако же звуковой состав повторяется: «жал...».

Зона знания

«Жало», «жалуется» – это игра слов, но всё же у этих слов есть объединяющая их семантика – боль. Только в первом случае («жало») боль совпадает по времени с её получением, «жалуется» же – это как бы ответная реакция после получения этой боли. Жало как что-то ранящее неожиданно, долго вызывающее боль.

ТАК ВБАЛИВАЮТСЯ В ЛЮБОВЬ: ВПАДЫВАЮТСЯ В: ПАДАТЬ.

Зона знания

- Кровь в сочетании с «жало» ассоциируется у меня с ядом, отравлением. Отравление не в буквальном смысле, а отравление любовью. Любовь здесь – нечто пьянящее, одурманивающее, отравляющее организм. Любовь отравляет, именно поэтому в неё «вбаливаются». Я думаю, что после последней строчки этого стихотворения между словами «любовь» и «боль» можно поставить математический знак «равно», так как для лирической героини эти чувства тождественны. «Впадываются в: падать» – происходит усиление интенсивности действия за счёт повторения однокоренных слов. Возникла ассоциация, связанная с предыдущими строчками, – мотив падения в пропасть.

Чувство настолько сильно и обострено, что по эмоциональному «захвату духа» уподоблено падению в пропасть. Как *мы видим* из данного анализа, смысловая доминанта данного текста – любовь, эмоциональная доминанта – предельная тревога.

- Еще последнее слово *можно рассматривать* как глобализацию и тотализацию процесса падения. Не остается ничего, абсолютная пустота и один завладевший всем глагол в инфинитиве – «падать».

- Очевидно, что здесь нарушена связь образования окказиональных глаголов и вместо слова «любовь» должно быть слово «боль». Поэтому эти понятия оказываются тождественными. Любовь = боль. Интересно, что звуковой состав у них похож (из слова «любовь» можно составить слово «боль»).

Комментарий эксперта

1. Л.В. Зубова комментирует словообразовательную модель, реализующуюся в данном тексте: «Типизация действия, мотивированность его названия однокоренным глаголом с глаголом существительным как основание для словообразовательной модели представлены в стихотворении «Так вслушиваются...».

Так влюбляются в любовь:

<...>

Так вглатываются в глоток:

<...>

Вшептываются в шепот.

<...>

Впадают в: падать.

Типичность и естественность образования приставочного глагола от предложно-падежного сочетания наглядно показана у Цветаевой простым соположением производного слова и производящей конструкции. Такая структура с повторением приставки-предлога – древнейший вид оформления синтаксической связи глагола с существительным – объектом действия, чрезвычайно распространенный в фольклоре и в диалектах всех славянских языков (Евгеньева 1963, 20–98⁹). И, как это часто бывает у Цветаевой, продемонстрированная ею четкая языковая законо-

⁹ Евгеньева А.П. Очерки по языку русской устной поэзии в записях XVII–XX вв. – М.; Л., 1963.

мерность доказывается языковым сдвигом. На месте существительного из предложно-падежного сочетания оказывается глагол (падать), своей окказиональной субстантивацией подчеркивающий заданность субстантивной функции дополнения. Постановкой двоеточия после предлога *в* Цветаева, расчленяя сочетание, перемещает предлог из препозиции управляемого существительного в постпозицию управляющего глагола, обнажая и актуализируя глагольное управление. Глагол, уже содержащий приставку *в-*, получает таким образом еще и изоморфный ей элемент, почти постфикс; синтаксическое свойство глагола материализуется в подобии новой глагольной морфемы (этого постфикса). Характерно при этом, что переход от узуальных глаголов *вслушиваются, внюхиваются* и т. п. к окказиональным – *вглатываются, впадываются, вплясываются* практически незаметен в контексте стихотворения, настолько окказионализмы подготовлены словообразовательной моделью» [Зубова 1989: 19].

2. Комментарий специалиста, не являющегося носителем русского языка, обращает внимание на синтаксическую структуру анализируемого текста и на непереводаемость стихов М. Цветаевой: «Повторы слов и синтаксический параллелизм наряду с использованием тире (эмотивного, а не грамматически оправданного) и эллиптических конструкций способствуют дроблению синтагмы на отдельные куски, разрывают материю стиха, лишая его единства, плавности, усиливая ритмизацию прочтения. <...> «Звуковая игра» Цветаевой кажется нарочитой, но – такова природа ее мышления. И в то же время ей чужды самодовлеющие звуковые опыты, игра ради игры. Цель звукописи в поэтической вселенной Цветаевой – выразить состояния своей души и найти резонанс в душе читателя. Всему этому трудно найти тождество (в звуковом и смысловом плане) в китайском языке, где минимальная единица речи – слог (обозначаемый через иероглиф) и где смысл передается не изменением или чередованием словоформ, а изменением порядка слов в синтаксической конструкции. Тем более сложно найти аналоги для перевода тех стихотворений Марины Цветаевой, в которых игра близкими звуковыми комплексами создает мелодию, а понятийность словно растворяется, оставляя «ментальные знаки», понятные лишь русским читателям. Так что можно только с сожа-

лением констатировать, что «музыкально-лирическое» воздействие поэзии Марины Цветаевой ощутимо лишь для носителей русского языка или (в крайнем случае) для лингвистов и музыковедов, в совершенстве его изучивших» [Ван Яньцзю 1999: 171-172].

ПОДВЕДЕМ ИТОГИ. Структура результатов «медленного чтения» как интерпретации текста поэтического произведения неоднородна, в ней выделяются *зона непонятного, зона приближения и зона знания*. Маркеры зоны непонятного: формулирование вопросов (без ответов), игнорирование какого-либо отрезка текста либо признание в том, что он является непонятным (*непонятно; трудно распознать смысл, заложенный в этой строке; для меня осталось так и не разгаданным, какой внутренний смысл несут эти слова*). Маркеры зоны приближения: противоречивые эмоции, ассоциации без учета контекста, вопросы с попыткой ответить на них, модальность предположения (*видимо, наверное*). Маркеры зоны знания: ассоциации с учетом контекста, указание на перспективные или ретроспективные связи текста (*мы уже встречали такую строчку в первой части стихотворения; кстати, теперь стало понятно, откуда у цветка из первой строфы появился вдруг красный цвет; во второй строке снова встречаем слово*), дистанцирование от лирического героя (*но это лишь моя ассоциация, лирическая героиня же видит...*), маркеры уверенности (*как известно; думаю, что*). Комментарий эксперта позволяет подтвердить либо опровергнуть собственные предположения, углубить свой анализ, развить «чувствительность» к художественному слову.

Анализ результатов «медленного чтения» стихотворения «Так вслушиваются...» показывает, что отдельные участки текста привлекли большее или меньшее внимание как студентов-филологов, так и экспертов. Думается, что текст поэтического произведения представляет собой неоднородную материю, в которой могут вычленяться – с точки зрения читателей – наиболее и наименее насыщенные по смыслу или силе воздействия участки. Примечательно, что остались недоосмысленными некоторые элементы текста, например, слово *пропад*, начало второй части цикла – «*Друг! Не кори меня за тот взгляд, деловой и тусклый*». Участники процесса «медленного чтения», объяснив содержание этой строки (вне контекста стихотворения), к сожа-

лению, даже не поставили вопрос, почему в этом месте «ломается» система синтаксического параллелизма. Последнее является доказательством неисчерпаемости шедевральной лирики М. Цветаевой.

ЛИТЕРАТУРА

Бабенко Н.Г. Окказиональное в художественном тексте: Структурно-семантический анализ. – Калининград, 1997.

Ван Яньцю. «Так вслушиваются...» (музыкальные лейтмотивы в поэтике Марины Цветаевой) // Шестая цветаевская международная научно-тематическая конференция (Москва, 9–11 октября 1998 г.): сб. докл. / Отв. ред. В.И. Масловский. – М., 1999.

Гаспаров М.Л. «Снова тучи надо мною...» Методика анализа // М.Л. Гаспаров. Избранные труды. – Т. 2. О стихах. – М., 1997а.

Гаспаров М.Л. Первочтение и перечтение: к тыняновскому понятию сукцессивности стихотворной речи // М.Л. Гаспаров. Избранные труды. – Т. 2. – О стихах. – М., 1997б.

Есин А.Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения. – М., 1998.

Зубова Л.В. Этимология в поэзии М. Цветаевой. Корневой повтор // Зубова Л.В. Поэзия Марины Цветаевой: Лингвистический аспект. – Л., 1989.

Леонтьев А.А. Чтение как понимание // А.А. Леонтьев. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избранные психологические труды. – М.; Воронеж, 2003.

Лихачев Д.С. Письмо 22-е. Любите читать! // Лихачев Д.С. Письма о добром. – Пенза, 1996.

Лихачев Д.С. Я вспоминаю. – М., 1991.

Саакянц А.А. Марина Цветаева. Жизнь и творчество. – М., 1999.

Саакянц А.А. Комментарии. Стихотворения 1908–1941 гг. // Цветаева М.И. Стихотворения. Поэмы. – М., 2007.

Смирнова Т.М. Медленное чтение как средство эстетического воспитания // Начальная школа. – 1996. № 11.

Шанский Н.М., Махмудов Ш.А. Филологический анализ и комментирование художественного текста: учеб. пособие. – СПб., 1999.

Шмелев Д.Н. Проблемы семантического анализа лексики. – М., 1973.

Эйдис М. Техника медленного чтения в мире быстрого пере-
листывания: интервью с Семеном Парижским (11.03.2011). –
Режим доступа: [http://booknik.ru/ideas/tehnika-medlennogo-
chteniya-v-mire-bystrogo-perelistyvaniya/](http://booknik.ru/ideas/tehnika-medlennogo-chteniya-v-mire-bystrogo-perelistyvaniya/)

О.В. ПОПОВА

*(Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского,
г. Омск, Россия)*

ВОСПРИЯТИЕ, ИНТЕРПРЕТАЦИЯ И ПОНИМАНИЕ ТЕКСТА КАК ВЗАИМОСВЯЗАННЫЕ, НО НЕТОЖДЕСТ- ВЕННЫЕ ФЕНОМЕНЫ¹⁰

Аннотация: В статье анализируются различные точки зрения на процессы восприятия и понимания информации реципиентами.

Ключевые слова: восприятие, понимание, интерпретация, смысл, текст, ментальная репрезентация.

Сложным остается вопрос соотношения восприятия и понимания: одни утверждают, что понимание – результат взаимодействия процессов восприятия, памяти и мышления. Другие включают понимание в процесс восприятия [Гойхман 1997], выделяя при этом собственно восприятие (непосредственное восприятие значений, прием сообщения); понимание (осмысление сообщения через анализ внешней вербальной формы); интерпретацию (раскрытие внутреннего смысла сообщения). Третьи приравнивают высший этап восприятия (смысловое восприятие) к пониманию [Зимняя 1976].

Так, И.А. Зимней процессы восприятия и понимания рассматриваются как составляющие единого процесса или взаимосвязанные процессы. Согласно данной концепции, перевод результата всей проделанной реципиентом перцептивно-мыслительной работы на одну целую, нерасчлененную единицу понимания – общий смысл воспринимаемого сообщения – составляет суть смыслового формулирования. Таким образом, понимание предстает как результат восприятия (цит. по [Залевская 2007: 408]).

И.А. Зимняя выделяет факторы, обуславливающие сложность и неоднородность процесса смыслового восприятия. К объективным факторам относятся особенность самого текста, его внутренней структуры, а также общие закономерности про-

¹⁰ Статья выполнена в рамках гранта РГНФ № 12-04-00219

цесса восприятия (константность, соотношение предмета и фона, части и целого и т.д.). К субъективным или функциональным факторам относятся особенность протекания самого процесса рецепции у воспринимающего индивида: осмысленность восприятия, дискретность, обусловленность восприятия прошлым опытом и опережающий характер восприятия [Зимняя 1976].

Ю.А. Сорокин говорит также о «совокупности психических и когнитивных образов», «наборов когнетем и эмоционем», на которые в основном ориентируется воспринимающий субъект [Сорокин 1988: 2]. Сам же процесс восприятия, по мнению Ю.А. Сорокина, представляет собой процесс соотнесения структуры текста со структурой ситуации, а содержание текста воспринимается через соотнесение смыслового поля читателя с системой смыслов текста.

Результат смыслового восприятия текста исследователи обозначают термином «проекция текста» [Рубакин 1977], «образ содержания текста» в понимании А.А. Леонтьева: «Этот образ динамичен. Он есть, он становится. Образ содержания текста – это непрерывно изменяющийся продукт процесса движения «по тексту»» [Леонтьев 1979: 24]. В терминологии А.А. Залевской, это – «ментальное образование (концепт текста, смысл текста как цельность/целостность), продукт процесса смыслового восприятия текста реципиентом, в той или иной мере приближающийся к авторскому варианту проекции текста» [Залевская 2005: 386]. Реконструкция проекции текста реципиента признается важным инструментом для исследования смыслового восприятия, а под самим процессом смыслового восприятия понимается «перекодирование содержания исходного текста в собственную концептуальную структуру реципиента, в некоторый гносеологический образ как единицу социо-ментальной картины мира» [Халеева 1989: 65]. Знание и понимание текста становится частью индивидуального когнитивного пространства реципиента [Красных 1999: 193]. Особо подчеркивается, что всякий акт рецепции требует обращения к знаниям о мире, то есть восприятие и понимание текста опирается на концептуальную систему реципиента, под которой понимается «система взаимосвязанной информации, отражающая познавательный опыт индивида на самых разных уровнях и в самых разных аспектах познания, ос-

мышления мира» [Халеева 1989: 54]. Именно посредством концептуальной системы носитель языка воспринимает и структурирует поток информации.

Как процесс выстраивания в сознании реципиента проекции текста (по терминологии Н.А. Рубакина) описывается смысловое восприятие у В.П. Белянина [Белянин 2000]. Последовательно сменяемые друг другом отрезки, относительно законченные в смысловом отношении как бы монтируются в сознании воспринимающего. После происходит сопоставление элементов текста. Следующий этап – осознание структуры содержания текста как целого, после чего возможна перестройка первоначального соотношения текстовых элементов. Одновременно возникает осознание некоторого общего смысла (концепта) текста, который в значительной степени формируется в процессе опознания его возможного подтекста. Результатом включения содержания текста в смысловое поле реципиента становится проекция текста [Белянин 2007]. В.П. Белянин отмечает влияние прошлого опыта реципиента на проекцию текста, созданную на основе системы значений текста, а также на то, что данная проекция может расходиться с авторской, поскольку при восприятии реципиент осуществляет смысловые замены некоторых элементов текста элементами своей системы смыслов.

Как пишет В.А. Пищальникова, современный этап исследования восприятия текста характеризуется ориентированностью на изучение его смысловой стороны [Пищальникова 1999]. Это неизбежно приводит к рассмотрению проблемы соотношения знакового пространства текста и его смыслового пространства.

Знаковое пространство текста, само по себе, вне восприятия его реципиентом, смыслом не обладает: оно представляет собой такой набор знаков, которые потенциально способны продуцировать смысл в концептуальной системе реципиента, поскольку «смысл текста как продукта информационной речевой деятельности может существовать только как некая проекция реципиента, возникающая в ходе восприятия и структурируемая реципиентом в соответствии с содержанием его мышления [Пищальникова 1991: 4].

Исследователем разграничиваются процессы рецепции текста: понимание, осмысление и интерпретация. Понимание опре-

деляется как установление соотношения между единством тела языкового знака и актуализированным в данной речевой ситуации компонентом когнитивной структуры. При этом не обязательно подключение к процессу понимания большого ассоциативного поля и всех компонентов когнитивной структуры. «Осмысление предполагает интериоризацию всей структуры значения, а не просто указание на знаковую связь между акустической оболочкой и актуальным смысловым признаком. Это уже использование ресурсов языка в его «символической», а не знаковой, по Э. Сепиру, функции. Наконец, интерпретация предполагает рефлексия над осмыслением, способность сопоставлять разные процессы осмысления и объяснять их. Таким образом, понимание, осмысление, интерпретация – это разные формы когнитивного процесса, связанные со степенью «погружения» в значение как познавательную устойчивую структуру» [Пищальникова 2001: 33]. То есть исследователь разделяет процессы по рецепции текста, рассматривая их как различные когнитивные явления, зависящие от степени осмысления текста реципиентом. В.А. Пищальниковой подчеркивается, что основой понимания текста реципиентом является совпадение концептуальных систем автора и воспринимающего и что, чем больше степень совпадения концептуальных систем, тем адекватнее воспринимается «авторское» содержание текста. Аналогичным образом Т.М. Дридзе утверждает, что для адекватного понимания текста необходим «смысловой контакт», условием которого является совпадение «смысловых фокусов» коммуникатора и реципиента [Дридзе 1984: 42-43].

Таким образом, в рецепции текста разграничиваются процессы:

- восприятия и понимания, результатом которых становятся ментальная репрезентация содержания текста (ментальный образ содержания текста), включенная в смысловое поле реципиента;
- осмысления (интериоризации всей структуры значения текста) и интерпретации (рефлексия над осмыслением текста).

ЛИТЕРАТУРА

Белянин В.П. Психолингвистика. – М., 2007.

- Белянин В.П.* Основы психолингвистической диагностики: модели мира в литературе. – М., 2000.
- Гойхман О.Я.* Основы речевой коммуникации. – М., 1997.
- Дридзе Т.М.* Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. – М., 1984.
- Залевская А.А.* Введение в психолингвистику. – М., 2007.
- Залевская А.А.* Психолингвистические исследования. Слово. Текст. – М., 2005.
- Зимняя И.А.* Смысловое восприятие речевого сообщения // Смысловое восприятие речевого сообщения. – М., 1976.
- Красных В.В.* Структура коммуникации в свете лингвокогнитивного подхода (коммуникативный акт, дискурс, текст). – М., 1999.
- Леонтьев А.А.* Восприятие текста как психологический процесс // Психолингвистическая и психологическая природа текста и особенности его восприятия. – Киев, 1979.
- Пищальникова В.А.* Концептуальный анализ художественного текста. – Барнаул, 1991.
- Пищальникова В.А.* Общее языкознание. – Барнаул, 2001.
- Пищальникова В.А.* Психопозитика. – Барнаул: АГУ, 1999.
- Рубакин Н.А.* Психология читателя и книги. Краткое введение в библиологическую психологию. – М., 1977.
- Сорокин Ю.А.* Психолингвистические аспекты изучения текста. – М., 1988.
- Халеева И.И.* Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. – М., 1989.

И.Т. ВЕПРЕВА, А.Ю. ПЕТКАУ

(Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина, г. Екатеринбург, Россия)

ВОЗРАСТНАЯ СПЕЦИФИКА ОСОЗНАНИЯ КОНЦЕПТА ЗДОРОВЬЕ

Аннотация: В статье представлены результаты психолингвистического эксперимента, выявляющего возрастную специфику осознания концепта *здоровье*.

Ключевые слова: концепт, психолингвистический эксперимент, восприятие, языковое сознание.

«Когда нет здоровья, молчит мудрость, не может расцвести искусство, не играют силы, бесполезно богатство и бессилён разум». Эти строки древнегреческого историка Геродота как никогда актуальны в современном российском обществе. Концепт *здоровье* представляется базовым, антропологически значимым концептом русской культуры, «являясь той призмой, сквозь которую человек смотрит на мир» [Лурье 2005: 587], и в силу все возрастающей «социокультурной релевантности находит активное отражение в нашем языковом сознании» [Туленинова 2008: 3].

Психолингвистика, изучая «язык как феномен психики» [Фрумкина 1984: 6] посредством доступа к языковому сознанию человека, иллюстрирует тот тезис, что «мысль не менее реальна, чем хлеб, только модус существования этой реальности – иной» [Фрумкина 1990: 185]. Современные исследователи трактуют языковое сознание как «область пребывания концепта» [Карасик, Слышкин 2005: 13]. Люди «мыслят концептами, кодируемыми единицами предметного кода» [Попова, Стернин 2005: 7], именно язык дает возможность «познать и эксплицировать концептуальное содержание сознания» [Там же].

В статье представлены результаты исследования, обращенного к описанию концепта *здоровье* на основе полученного экспериментального материала. Цель настоящей работы – выявление возрастной специфики осознания концепта *здоровье*.

В 2011-2012 гг. нами был проведен экспликативный эксперимент. В фокусе исследовательского внимания находились вербальные объяснения респондентов понятия *здоровье* гипотетическому лицу. В анкетировании участвовали 260 жителей Екатеринбурга с разным уровнем образования и профессиональной деятельности, которые составили три возрастные группы респондентов. К *молодежной группе* мы отнесли студентов в возрасте от 17 до 24 лет двух среднеспециальных образовательных учреждений Екатеринбурга: 58 юношей и 42 девушки, зафиксировано более 700 реакций. В *группу зрелого возраста* вошли респонденты от 25 до 49 лет: 80 женщин и 20 мужчин, получено более 750 реакций. К *старшей возрастной группе* мы отнесли носителей русского языка в возрасте от 50 до 77 лет: 48 женщин и 12 мужчин, получено более 400 реакций. В качестве реципиентов в последних двух группах выступили сотрудники трех государственных образовательных и трех медицинских учреждений Екатеринбурга. Респонденты, являясь носителями русского языка, не имели филологического и медицинского образования.

Эксперимент проводился в форме анонимного анкетирования. Современным носителям русского языка было предложено прокомментировать две воображаемые ситуации: «1. Представьте, что *маленький ребенок* спрашивает у Вас: «Что такое здоровье?». Как бы Вы ему ответили? 2. Представьте, что Ваш *друг-иностранец* спрашивает Вас: «Что в Вашей стране понимается под словом здоровье?». Как бы Вы ему ответили? (предполагается, что ответ будет на русском языке)». Также мы просили вспомнить поговорки, пословицы, афоризмы со словом *здоровье*. Время для заполнения анкеты не ограничивалось.

Формулировка вопросов была продиктована исследовательской интенцией – дать респонденту возможность выразить свое понимание здоровья через описание соответствующей жизненной ситуации. Испытуемый «создает свой собственный экспликативный (объяснительный) текст, который потом изучается и интерпретируется исследователем» [Попова, Стернин 2011: 148]. Представленная в анкетах индивидуальная трактовка знания – «это определенная конфигурации коллективного знания с

точки зрения его объема, содержания и интерпретации» [Болдырев 2009: 37].

Полученные данные анализировались следующим образом: на первом этапе выявлялась семантика ассоциатов, которая методом когнитивной интерпретации обобщалась в когнитивные признаки. На втором этапе определялась яркость признака путем подсчета индекса яркости по формуле: отношение числа респондентов, в анкетах которых содержалось указание на признак, к общему количеству респондентов [Шаманова 2007: 124-134]. Данный шаг позволил нам сопоставить выборки с неодинаковым числом респондентов и экстраполировать полученные результаты на возрастные группы в целом. Также близкие по содержанию признаки обобщались в классификационные, проводилось ранжирование яркости. На третьем этапе проводился сопоставительный анализ когнитивных признаков с выделением возрастной специфики осознания концепта *здоровье*. За основу описания была взята модель структуры концепта Воронежской научной школы [Попова, Стернин 2007].

Самый общий взгляд на результаты анкетирования обнаруживает, что концепт *здоровье* актуализирован в сознании современных носителей русского языка. Коэффициент пропусков, ответов «затрудняюсь ответить» составил: у молодежной группы 0,09; у зрелой группы 0,13; у старшей возрастной группы 0,01 от общего числа всех заданных вопросов. Зафиксирована особенность – больше всего информантов затруднял ответ на третий вопрос о фонде паремий (23 отказа в общей сумме ответов). Напротив, подавляющее большинство информантов дали ответ на первый вопрос (2 отказа от общего количества респондентов).

Отметим специфику полученных объяснительных текстов. По сути, перед нами представлены образцы «наивного» подхода к семантическому описанию слова (см. об этом: [Вепрева 2004]). Анализируемые толкования в молодежной группе были максимально экономными, для респондентов свойственны лаконичные ответы, выраженные в одном – двух словосочетаниях. Респондент настроен на выделение того семантического компонента, который нуждается в особом разъяснении. Группу зрелого возраста отличала тенденция к описательному характеру отве-

тов. При толковании респондент нередко обращался к характеристике психологической стороны значения слова *здоровье*, основанной на эмоциональных переживаниях и субъективном опыте носителя языка. В толкование включаются прагматические сведения, знания, основанные на личном опыте респондента: *Моему сыну 7 лет, в этом год он пошел в первый класс. И однажды ему дали домашнее задание, ответить на вопрос: что такое здоровье. Его ответ был примерно таким... Или: Это шкатулка с драгоценностями, которую тебе дают, когда ты рождаешься, и дальше ты по жизни тратишь эти богатства, но ты можешь пополнять ее, следя за собой.* Анкеты демонстрируют сугубо индивидуальные образные характеристики: *здоровье – это солнышко, которое тебе светит 0,01; здоровье как вода для рыбки, как небо для птицы 0,01* и т.д. Другая особенность данной группы – наивное толкование стремится к ситуативному описанию понятия: подавляющее большинство экспликаций представляют собой различные способы конкретизации по типу: *это когда...; если..., то; это то, как...* и т.д. Старшую возрастную группу характеризует наличие устного комментирования при заполнении письменной анкеты.

Представим наиболее яркие сегменты концептуального поля *здоровье*, непосредственно отражающие возрастную специфику концепта в восприятии современных носителей русского языка.

Образное поле было выявлено преимущественно из ответов на первый вопрос анкеты. Необходимо отметить, что все три исследуемые группы эксплицировали образную составляющую концепта. На первое место по ранжированию яркости во всех возрастных группах вышел когнитивный классификатор *Улыбка*. Также присутствовали *Счастье, Сила, Красота*.

В молодежной группе превалирует абстрактный образ концепта *здоровье*, перцептивная характеристика периферийна. Были выделены следующие когнитивные классификаторы: *Драгоценность 0,09; Дар 0,04; Воздух 0,02; Счастье 0,02; Улыбка 0,03; Сила 0,02* и т.д. Последний когнитивный признак коррелирует с общеязыковым признаком концепта *здоровье*, представленным в лексикографических источниках, например, у В.И. Даля: «*здоровяк, здоровища, здоровяга*» [Даль 1998, т.1: 675]. В нашей картотеке представлены также и сугубо индиви-

дуальные образы, наличие которых допустимо при образном описании концепта [Попова, Стернин 2007: 58]: *здоровье – это как состояние машины: машину можно починить, а организм сложнее 0,01.*

В старшей возрастной группе превалирует сопоставление здоровья с *Драгоценностью 0,1*. Нередко описывалось здоровье ребенка через образную призму благополучия матери: *Бежит средней полноты женщина с большими сумками, розовые щечки – цветет и пахнет – довольная, глаза блестят, желания в голове... Это мама. Если будет у тебя, малыш, такая веселая мама, все будет хорошо.* Данное описание входит в подгруппу когнитивного классификатора *Радость 0,08*.

Интерпретационное поле концепта определяет его место в языковой картине мира. **Энциклопедическая зона**, присущая данному полю, выделялась нами в основном из ответов на второй вопрос, так как в данную зону «входят когнитивные признаки, отражающие связь концепта прежде всего с национальным менталитетом, то есть национальным способом восприятия и понимания действительности, определяемых совокупностью когнитивных стереотипов нации» [Щербакова 2009: 108].

Молодежная группа, среди прочих черт, отразила в своих ответах влияние СМИ на их восприятие здоровья: *Сегодня в России много внимания уделяется формированию понятия **здоровый образ жизни**. На телевидении и в других СМИ широко распространена социальная реклама, обращающая внимание на здоровое питание и негативные последствия. Целый ряд передач обращает внимание на необходимость систематического наблюдения у врача и контроля основных показателей здоровья и т.д.* (когнитивный классификатор *Профилактика 0,4*). Также зафиксировано несколько ответов респондентов, которые апеллировали к телевизионным передачам, транслирующим пропаганду здорового образа жизни. Присутствие подобных реакций в анкетах говорит о положительной динамике в формировании в молодежной среде понятия здоровья как набора профилактических мероприятий. Это вселяет надежду, что «тенденции в речи молодых могут стать языковыми реалиями будущего» [Химик 2004: 10], поскольку современные медики утверждают, что американский житель упреждает свою болезнь за пять лет до ее

возникновения, а россиянин – за пять дней до смерти [Ларионова 2007: 75].

В средней возрастной группе ярким когнитивным классификатором является признак *Деньги 0,04: Бабки (деньги) плати и будешь здоров; Здоровье в нашей стране есть лишь у тех, кто готов платить; В нашей стране здоровым быть дешевле*. Вариантом прагматического подхода к здоровью является признак моды: *быть здоровым на сегодняшний день модно*. «Быть модным» является синонимом словосочетанию «быть обеспеченным»: *быть способным вести здоровый образ жизни; питание без ГМО*. Частотно пересечение с концептом *болезнь*: здоровье трактуют через «оборотную сторону медали» (когнитивный классификатор *Болезнь 0,09*): *это счастливая временная возможность не обращаться к врачу; когда не вспоминаешь о визитах к врачу; в основном – если не болит, то здоров*.

Мы уже отмечали, что при интервьюировании старшей возрастной группы заполнение анкет сопровождалось активной устной речевой реакцией. Только в этой группе информантов, прежде чем написать ответ на представленный вопрос, каждый третий респондент приводил иллюстрации об отсутствии заботы государства о здоровье граждан: *О профилактике и здоровом образе жизни можно услышать только от рвущихся во власть кандидатов в чиновники или депутаты; У нас под словом «здоровье» понимается забота граждан о самих себе; В нашей стране под словом «здоровье» ничего не понимается, нация вымирает; Здоровье – или тебя будут лечить по-советски, или кое-как и т.д.* Вышеназванные описательные признаки были отнесены к когнитивному классификатору *Государственная забота 0,09*.

Для старшей возрастной категории информантов характерно частое обращение к *утилитарной зоне* концепта *здоровье* (хотя эта зона осознавалась информантами во всех трех группах). Молодое поколение чаще описывает здоровье через положительные черты «здорового состояния» (когнитивный классификатор *Возможности 0,12*): *Когда в свободное от работы время можно сходить с мамой и папой в кино, театр или просто погулять в парке; знаешь, малыш, ты здоров и тебе хочется морожено-*

го, гулять в зоопарке, ловить рыбу; ты можешь играть, а когда устанешь, хорошо покушать и крепко поспать.

Регулятивная зона концепта *здоровье* у респондентов старшей возрастной группы нашла отражение, в частности, и в стихотворной форме: *Крошка сын к отцу пришел, и спросила кроха: «Быть здоровым хорошо? Да, сынок, не плохо. Если ты встанешь с утра, делаешь зарядку. Песни весело поешь, прыгаешь вприсядку. Радость всем вокруг несешь. В день любой гуляешь, молоко парное пьешь, тело закаляешь.* Были выделены следующие когнитивные классификаторы: *Спорт 0,04; Правильное питание 0,05; Привычки 0,06; Режим дня 0,08.*

Респонденты молодежной группы традиционно отметили признаки *не пить, не курить, не принимать наркотики* – когнитивный классификатор *Привычки 0,14.*

Социально-культурная зона формировалась из ответов на второй вопрос. Наибольшую актуализацию данная зона получила в реакциях старшей возрастной группы. В ответах отмечено явное пересечение концепта *здоровье* с концептом *болезнь* (когнитивный классификатор *Болезнь 0,14*): *Бегом от инфаркта (лозунг СССР); До свадьбы заживет; Кто не курит и не пьет, тот здоровеньким умрет* и т.д.

О ценности здоровья свидетельствует традиционный обычай приветствия с пожеланием здоровья, закрепившийся в русской речевой практике. В этимологическом словаре рядом с лексемой *здравствуй* стоит помета *искон.*, которая трактует данный коммуникатив как исконно русский [Шанский, Боброва 2004]. В языковом сознании респондентов данный факт также находит отклик. Так, в старшей возрастной группе информанты объяснили своему другу иностранцу русскую специфику здоровья через этикетную формулу приветствия (когнитивный классификатор *Приветствие 0,03*): *При встрече мы желаем здоровья другому, то есть говорим «здравствуй».* В двух других группах данная лексема не оказалась актуализированной, за исключением единичных реакций. Возможно, это связано с тем, что ключевые символические слова почти «незаметны», «обычны» и потому не осознаются в этом статусе многими носителями языка [Романенко 2003: 128].

Респонденты молодежной группы часто вспоминали прецедентный текст *Если хочешь быть здоров – закаляйся* (когнитивный классификатор *Спорт 0,04*)

Паремиологическая зона представляет единицы – «жемчужины народного творчества, в которых отразился опыт, граненный веками и передаваемый из поколения в поколение» [Мокиенко 2010: 4], поэтому пословицы и поговорки являются яркой иллюстрацией отражения в языке характерных черт восприятия концепта *здоровье*.

У молодежной группы исследовательский материал составил 153 паремии. Наиболее частотной является паремия, иллюстрирующая взаимосвязь физического и духовного здоровья и представленная когнитивным классификатором *Гармоническое единство 0,45: В здоровом теле – здоровый дух!*; классификатор *Питание 0,11: Пейте, дети, молоко – будете здоровы*; классификатор *Спорт 0,09: Если хочешь быть здоров – закаляйся*.

В фокусе внимания зрелой возрастной группы оказалось 187 паремий, среди них чаще всего, как и в молодежной группе, встречался когнитивный классификатор *Гармоническое единство 0,46*. Отличительными когнитивными признаками являются *Забота 0,12: Береги платье снову, а здоровье смолоду* и *Драгоценность 0,10: Здоровье дороже золота; Здоровье – главное богатство*.

Корпус полученного паремиологического материала в старшей возрастной группе при опросе составил 91 реакцию. Как и в предшествующих группах, когнитивный классификатор *Гармоническое единство 0,33* занимает первое место по частоте использования. На втором месте – классификатор *Бесценный дар 0,25: Здоровье не купишь, ему нет цены; Главное здоровье – остальное купим*.

В трех группах отмечены паремии, связанные с когнитивным классификатором *Болезнь 0,14* (первая группа); *0,9* (вторая группа); *0,11* (третья группа): *Тот здоровья не знает, кто болен не бывает; Болен – лечись, а здоров – берегись! Здоровому врач не нужен*.

Таким образом, концепт *здоровье* имеет широкую языковую объективизацию, что свидетельствует о важности и актуализации исследуемой категории в языковом сознании современных

носителей русского языка. В материалах экспликативного эксперимента, проведенного с испытуемыми разного возраста, заметны некоторые предпочтения в стратегиях толкования имени концепта. Нередко проявляется предпочтение в выборе обобщающих классификаторов, их степени яркости и соотносительности с полевой структурой концепта.

Общим для всех возрастных групп является наличие когнитивного классификатора *Гармоническое единство*. Связь физического и духовного (социального) здоровья осознает подавляющее число реципиентов, иллюстративно признак представлен в наиболее частотной паремии *В здоровом теле – здоровый дух*.

Выделенные когнитивные признаки в молодежной группе напрямую коррелируют с возрастом: молодые осознают здоровье как природный *Дар*, приносящий *Счастье*, *Радость*. В качестве активных осознаются следующие когнитивные классификаторы: *Привычки*, *Питание*, *Драгоценность*. Признак *Профилактика* занимает зону ближней периферии. Когнитивные классификаторы *Деньги*, *Болезнь* представляют дальнюю периферию структуры концепта. В зрелой возрастной группе актуализированы следующие когнитивные классификаторы: *Забота*, *Радость*, *Драгоценность*. На дальней периферии находится когнитивный классификатор *Болезнь*. В старшей возрастной группе наблюдается превалирование таких классификаторов, как *Деньги*, *Болезнь*, *Возможности*, в то время как *Радость*, *Сила*, *Красота* находятся на дальней периферии. Только в этой возрастной группе сформирован когнитивный классификатор *Государственная забота*. Изменение соотношения компонентов в составе концептуального поля в языковом сознании напрямую коррелирует с возрастной составляющей реципиентов.

ЛИТЕРАТУРА

Болдырев Н.Н. Концептуальная основа языка // Когнитивные исследования языка. Концептуализация мира в языке. – М., 2009. – Вып. IV.

Вепрева И.Т. О некоторых особенностях наивной лексикографии // Русский язык сегодня. / Отв. ред. Л.П. Крысин. – М., 2004. – Вып. 3.

Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. – М., 1998. – Т. I.

Карасик В.И., Слышкин Г.Г. Базовые характеристики лингвокультурных концептов // Антология концептов. Под ред. В.И. Карасика, И.А. Стернина. Том 1. – Волгоград, 2005.

Ларионова И.С. Философия здоровья: учебное пособие. – М., 2007.

Лурье С.В. Психологическая антропология: история, современное состояние, перспективы. – М., 2005.

Мокиенко В.М., Никитина Т.Г., Николаева Е.К. Большой словарь русских пословиц. – М., 2010.

Попова З.Д., Стернин И.А. Основные черты семантико-когнитивного подхода к языку // Антология концептов / Под ред. В.И. Карасика, И.А. Стернина. – Волгоград, 2005. – Том 1.

Попова З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика. – М., 2007.

Попова З.Д., Стернин И.А. Лексическая система языка: Внутренняя организация, категориальный аппарат и приемы описания. – М., 2011.

Романенко А.П. Образ риторика в советской словесной культуре. – М., 2003.

Туленинова Л.В. Концепты «здоровье» и «болезнь» в английской и русской лингвокультурах. Автореф. дисс...канд. филол. наук. – Волгоград, 2008.

Химик В.В. Язык современной молодежи // Современная русская речь: состояние и функционирование. – СПб., 2004.

Фрумкина Р.М. Предисловие // Психолингвистика. Сб. статей / Под ред. А.М. Шахнаровича. – М., 1984.

Фрумкина Р.М. Идеи и идеологемы в лингвистике // Язык и структура знания. – М., 1990.

Шаманова М.В. Экспериментальные исследования и когнитивный анализ // Вопросы психолингвистики. – М., 2007, №5.

Шанский Н.М., Боброва Т.А. Школьный этимологический словарь русского языка: происхождение слов. – М., 2004.

Щербакова И.А. Структура концепта «извинение» в русском национальном сознании // Вестник ВГУ. Серия: Филология. Журналистика. 2009, № 2.

С.А. МИНЮРОВА, Е.В. ШВАРЕВА

*(Уральский государственный педагогический университет,
г. Екатеринбург, Россия)*

ПСИХОСЕМАНТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ОБРАЗА СМЕРТИ У ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ

Аннотация: В статье анализируются психологические подходы к изучению переживания подростками дилеммы «жизнь – смерть», предлагается авторская модификация семантического дифференциала, приводятся результаты эмпирического исследования психосемантических характеристик образа смерти у подростков с разным уровнем жизнестойкости.

Ключевые слова: психосемантика, дилемма «жизнь – смерть», подростки.

Актуальной проблемой последних лет стало снижение ценности собственной жизни у молодого поколения. Согласно отчетам Детского фонда ООН (ЮНИСЕФ), Россия по уровню самоубийств среди подростков находится на третьем месте в мире, а около 20% подростков подвержены затяжному депрессивному состоянию. В связи с этим важно распознавать ранние признаки намерений подростков к уходу из жизни и своевременно оказывать им необходимую психолого-педагогическую помощь.

Проблемой изучения отношения человека к конечности собственного существования занимались многие исследователи (Ф. Арьес, 1975; П.С. Гуревич, 1989; Э. Кюблер-Росс, 1999; А.П. Лаврин, 1990; Ч. Фойе, 1990). В отечественной психолого-педагогической литературе имеются отдельные работы, в которых обсуждаются вопросы совладания с переживаниями утраты близких (Г.А. Гаврилова, 2004; А.И. Захаров, 1995; Д.Н. Исаев, 1996; А.М. Прихожан, 2000; С. Рязанцев, 1994). При этом отсутствуют исследования, направленные на изучение отношения подростков к дилемме «жизнь – смерть».

Это дилемма относится к разряду «вечных». У каждого человека формируется свое отношение к данным универсальным категориям. Одни верят в бессмертие души, другие восприни-

мают смерть как прекращение жизнедеятельности. Естественность экзистенциального присутствия в человеческой жизни страха смерти описано еще И. Яломом (1999). Он отмечал, что обычно этот страх не разрушает жизнь, а в определенном смысле заставляет острее чувствовать и ценить ее счастливые мгновения, стимулирует к активности, не позволяет откладывать жизнь «на потом». Каждый человек проделывает немалую внутреннюю работу, чтобы научиться жить с этим страхом и защищаться от него.

В психологической науке «образ смерти» рассматривается, в широком смысле, как совокупность представлений о смерти, отражающих разные эпохи общественного сознания, в узком смысле, как субъективная картина мира, отражающая личностное отношение и вкладываемое субъектом значение в явление смерти. Опираясь на данные эмпирических научных исследований, можно выделить в структуре образа смерти два компонента: эмоциональный (эмоциональные реакции на явление смерти) и смысловой (личностная значимость смерти).

Понятие «жизнестойкость» («hardiness»), введенное в психологию американским исследователем С. Мадди, отражает психологическую живучесть и расширенную эффективность человека, а также является показателем психического здоровья. Жизнестойкость включает три аттитюда: «включенность» – характеристика в отношении себя и окружающего мира, которая мотивирует человека к лидерству, реализации, здоровому образу мыслей и поведению; «контроль» – мотивирует к поиску путей влияния на результаты стрессогенных изменений в противовес впаданию в состояние пассивности и беспомощности; «принятие риска» – помогает человеку оставаться открытым окружающей среде и обществу.

Мы считаем, что изучение переживания подростками дилеммы «жизнь – смерть» важно осуществлять в едином контексте понятий «образ смерти» и «жизнестойкость». Мы придерживаемся позиции, что осознание человеком конечности собственного существования открывает перспективы повышения ценности проживаемой жизни. Это в свою очередь может определять его жизнестойкость как систему убеждений о себе и об отношениях

с миром, формирующую умение совладать со стрессом и поддерживать жизненную активность.

Целью выполненного нами эмпирического исследования стало изучение психосемантических характеристик образа смерти у подростков с разным уровнем жизнестойкости.

В исследовании приняли участие 150 учащихся старших классов, проживающих в г. Березники Пермского края. Выборка была разделена на три группы в зависимости от профиля обучения. В первую группу вошли учащиеся физико-математических классов ($N=50$), во вторую – учащиеся общеобразовательных классов ($N=50$), в третью – учащиеся специализированных спортивных классов.

В работе использовался следующий комплекс методик: авторская модификация методики Семантический дифференциал «Образ смерти», «Проективный рисунок», «Свободные ассоциации», «Тест жизнестойкости» (Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова). Полученные данные прошли следующую обработку: в каждой группе выполнен сравнительный анализ средних значений всех показателей, отражающих представления о смерти у испытуемых и характеризующих их уровень жизнестойкости; выявлены значимые отличия между группами в значениях показателей, характеризующих образ смерти испытуемых, а также их уровень жизнестойкости; выявлены взаимосвязи между показателями внутри каждой группы по показателям уровня жизнестойкости и образа смерти. Математико-статистическая обработка включала: корреляционный анализ Пирсона, параметрический t-критерий Стьюдента, факторный анализ методом главных компонент с последующим Varimax вращением, T-критерий Вилкоксона. Обработка полученных данных осуществлялась в компьютерной программе «SPSS» (version 17.0).

В соответствии с теоретическими представлениями, целями и задачами исследования мы пришли к выводу, что исследование образа смерти предполагает использование специального инструментария, который будет удовлетворять двум обязательным требованиям: позволит выявить смысловое ядро индивидуальных особенностей образа смерти у учащихся и педагогов, а также обеспечит возможность для математической обработки полученного массива информации. Проведение исследования в

рамках психосемантического подхода позволило выполнить оба условия. Мы осуществили процедуру разработки специализированного семантического дифференциала (далее – СД) для исследования образа смерти, которая включала несколько последовательных этапов:

1. Теоретическое описание и определение релевантных понятий.

2. Выделение первичного набора дескрипторов с помощью контент-анализа сочинений участников исследования.

3. Выделение набора дескрипторов на основе анализа релевантной литературы, словарных статей и опросников.

4. Создание первичного варианта методики путем перевода дескрипторов в определения (прилагательные и причастия) и дополнения их антонимами. В результате получилось 67 шкал оценивания. Далее осуществлялась их экспериментальная обработка для выявления наиболее информативных и важных для дифференциации шкал.

5. Создание рабочего и окончательного варианта СД. Аprobация стимульного материала осуществлялась на выборке из 136 человек (50 подростков; 50 людей зрелого возраста, 36 пожилых людей в возрасте от 60 до 76 лет). В ходе исследования был использован так называемый эффект плацебо для контроля искажения результатов. Полученные результаты подсчитывались только по шкале отказа (т.е. тех пар, которые, по мнению испытуемых, не подходят для оценивания предлагаемых понятий). Далее высчитывался «семантический код» принимаемых пар. На основе полученных данных построен окончательный вариант СД, в который включены: шкалы, входящие в семантические универсалии для минимального уровня значимости как обладающие наибольшей дифференцирующей силой, шкалы, составленные на основе названий выделенных факторов.

6. На завершающем этапе создания методики была проведена процедура факторного анализа методом анализа главных компонент, с последующим Varimax вращением, с применением критерия адекватности выборки Кайзера-Мейера-Олкина для проверки степени адекватности применения факторного анализа к данной выборке. Факторный анализ позволил свести всю совокупность данных к двум основным факторам, которые объяс-

няют 61,8% дисперсии при критерии Кайзера-Мейера-Олкина 0,671.

В первый фактор, названный «Оценка смерти» и характеризующий аффективный компонент отношения к смерти, вошли шкалы: «хороший – плохой» (0,811), «темный – светлый» (-0,790), «печальный – радостный» (-0,774), «дающий – отбирающий» (0,770), «яркий – бесцветный» (0,767), «цветной – черно-белый» (0,764), «сумеречный – солнечный» (-0,715), «приятный – противный» (0,686), «свой – чужой» (0,598), «горький – сладкий» (-0,582).

Во второй фактор, названный «Значимость смерти» и отражающий личностно-значимый (когнитивный) компонент отношения к смерти, вошли шкалы: «создающий – разрушающий» (0,654), «звучный – приглушенный» (0,621), «вечный – мимолетный» (-0,524), «важный – второстепенный» (0,516), «реальный – виртуальный» (0,514), «волнующий – безмятежный» (0,510), «тяжелый – легкий» (0,502), «суетливый – спокойный» (0,560), «массовый – единичный» (0,508), «спокойный – бурный» (-0,609).

Помещая стимульный объект (понятие «смерть») на положительный полюс фактора «Оценка смерти», субъект выражает свое удовольствие этим объектом; помещая его на положительный полюс фактора «Значимость смерти», субъект испытывает «напряжение», выражает статическое усилие, связанное с репрезентируемым объектом, а также «возбуждение», т.е. подготавливается к быстрым действиям при встрече с динамичным объектом. В совокупности оба фактора позволяют описать сенсорно-эмоциональный образ предлагаемого понятия для конкретного индивида, а также при обобщении показателей выявить образ этого явления у группы и его «ценность» (т.е. суммарный показатель оценок).

Проведенное исследование позволило обнаружить и описать общие для всех групп показатели в описании образа смерти, проанализировать уровень жизнестойкости испытуемых. Респонденты имеют сходный набор показателей крайних смысловых смещений, образующих семантический код понятия «смерть». Он содержит прилагательные и причастия: сумеречный (43% – здесь и далее процент испытуемых в выборке), пе-

чальный (44,8%), разрушающий (39,6%), тяжелый (34,8%), отбирающий (30,8%), вечный (24,4%). Семантический код понятия «жизнь» состоит из слов: свой (43,6%), цветной (40,4%), важный (31,6%), волнующий (32,8%), дающий (29,2%), реальный (28,4%). Ассоциативные универсалии, выделенные в группах испытуемых, имеют большую вариативность. Детальный анализ ассоциативных универсалий по группам показал наличие общих универсалий, свойственных всем группам испытуемых: гроб, кладбище, горе, слезы. Образ смерти в сюжетном решении проективных рисунков описывался испытуемыми при помощи изображений крестов, могил, слез. «Образ жизни» отражен в изображении солнца, неба, цветов, деревьев и домов. Анализ цветового решения при изображении образа смерти показал наличие явного доминирования в рисунках черного цвета (57,2%) и наименьшую востребованность зеленого (11,6%) и желтого (16,8%). В рисунках образа жизни явного предпочтения одному цвету не обнаружено. В основном использовался желтый (53,6%), зеленый (49,6%) и синий (45,2%) цвета.

Сравнительный анализ психологических особенностей образа смерти и уровня жизнестойкости у учащихся разных профильных классов позволил создать психологические портреты каждой выборки.

Учащиеся физико-математических классов (ФМК) по показателю «оценка смерти» достоверно отличаются ($t = -2,136$ при $p \leq 0,05$) от спортсменов, а по показателю «значимость смерти» обнаружены достоверные отличия от всех остальных групп испытуемых. «Значимость жизни» стереотипна, однако «Оценка жизни» индивидуальна и обнаруживает значимые различия со всеми остальными выборками испытуемых. Учащиеся ФМК имеют оригинальный подход к описанию понятий «жизнь» и «смерть» при помощи ассоциаций и проективных рисунков.

Учащиеся общеобразовательных классов (ООК) демонстрируют преимущественно низкий уровень жизнестойкости (42%) со слабо выраженными компонентами «вовлеченность» и «принятие риска». Компоненты «контроль» и «принятие риска» имеют значимые отличия со всеми группами испытуемых, а от учащихся ФМК ($t = 2,285$ при $p \leq 0,05$) и спортсменов ($t = -2,311$ при $p \leq 0,05$) учащиеся ООК отличаются достоверно более низ-

кими показателями компонента «принятие риска». Показатели «оценка жизни» и «значимость смерти» демонстрируют качественные отличия от остальных выборок, а показатели «значимость жизни» и «оценка смерти» не обнаруживают индивидуальных характеристик группы. Процесс ассоциативного описания и сюжетного решения исследуемых понятий не оригинален.

Учащиеся спортивных классов (СК) имеют средний уровень жизнестойкости (52%). Они имеют значимые отличия по компоненту «вовлеченность» от представителей общеобразовательных классов, демонстрируя достоверно более высокие показатели ($t = -3,75$ при $p \leq 0,001$). Результаты по показателям «оценка смерти» и «оценка жизни» показывают, что учащиеся имеют нестандартные, свойственные только их группе критерии оценивания. Таким образом, учащиеся спортивных классов проявили себя как жизнестойкие люди, нацеленные на достижение результата и преодоление препятствий. Однако, для данной группы дилемма «жизнь – смерть» малозначима.

Детальное изучение каждой выборки позволило выявить особенности и качественные отличия исследуемых групп, а также обнаружить общие тенденции: понятие «смерть» оценивается всеми респондентами резко отрицательно, но для каждого имеет личный смысл; понятие «жизнь» в эмоциональном оценивании глубоко индивидуально, но в личностном значении стереотипно.

На следующем этапе исследования вся выборка была разделена на группы на основании показателя «уровень жизнестойкости»: «учащиеся с высоким уровнем жизнестойкости» ($N=60$), «учащиеся со средним уровнем жизнестойкости» ($N=31$), «учащиеся с низким уровнем жизнестойкости» ($N=59$). В каждой группе были выявлены взаимосвязи между показателями, характеризующими отношение к дилемме «жизнь – смерть». Результаты корреляционного анализа обнаружили следующее. В группе учащихся с высоким уровнем жизнестойкости «оценка смерти» коррелирует с «оценкой жизни» ($r_{xy} = -0,517$ при $p \leq 0,01$), что может указывать на оценку понятий «смерть» и «жизнь» при помощи одних и тех же конструктов, но их разных полюсов. В группе учащихся со средним уровнем жизнестойкости выявлена взаимозависимость «значимости смерти» и «оценка жизни»

($r_{xy} = -0,468$, $p \leq 0,014$), что позволяет предполагать наличие повышенной привлекательности жизни в условиях актуальности смерти. В группе учащихся с низким уровнем жизнестойкости обнаружено минимальное количество корреляций. Во всех группах учащихся выявлены обратные корреляционные взаимосвязи между компонентами «значимость смерти» и «ассоциации, вызванные стимулом «смерть»», что позволяет предполагать: чем выше актуальность смерти для человека, тем менее уникальными становятся ассоциации, которые использует респондент при описании образа смерти. Все группы испытуемых имеют корреляции между компонентами «ассоциации, вызванные стимулом «смерть» и «ассоциации, вызванные стимулом «жизнь»», «рисунок смерти» и «рисунок жизни», это свидетельствует о том, что оригинальность ассоциативных рядов сопряжена с оригинальным сюжетным решением в проективном рисунке.

Таким образом, можно предположить, что для учащихся дилемма «жизнь и «смерть» – это некий единый континуум, а не фрагментарные представления.

Анализ полученных результатов позволил выявить *проблемные зоны* в формировании отношения к дилемме «жизнь-смерть» у учащихся. Общим для всех участников исследования является выраженная негативная эмоциональная реакция при оценке понятия «смерть». Также наблюдается большое количество ассоциативных универсалий, универсалий проективного решения при изображении образа смерти, что свидетельствует об отсутствии опыта обсуждения тем, касающихся смерти. У учащихся общеобразовательных классов наблюдается равнодушное отношение к собственной жизнедеятельности, пассивное принятие всех событий жизни, отсутствие стремления к успешному совладанию с трудностями и стрессовыми ситуациями.

Мы считаем, что психолого-педагогическими условиями, способствующим преодолению проблемных зон, может стать обогащение и позитивное эмоциональное насыщение их представлений о жизни, а также развитие навыков совладания в стрессовых ситуациях.

ЛИТЕРАТУРА

Андреева А.Д. Как помочь ребенку пережить горе // Развивающие и коррекционные программы для работы с младшими школьниками и подростками. – М., 1993.

Артемьева Е.Ю. Основы субъективной семантики. – М., 1999.

Гаврилова Т.А. Осознание собственной смертности как фактор становления подросткового чувства взрослости // Вопросы психологии. – 2010. №4.

Лаврикова И.Ю. Молодежь: отношение к смерти // Социс. – 2001. №4.

Лакрин А.Н. Смерть с точки зрения различных наук. – М., 1990.

Леонтьев Д.А. Смысл смерти: на стороне жизни // Экзистенциальная традиция: философия, психология, психотерапия. – Ростов н/Д. – 2004. – Вып. 2.

Леонтьев Д.А. Тест жизнестойкости. – М., 2006.

Ялом И. Экзистенциальная психотерапия. – М., 1999.

С.С. ШЛЯХОВА

(Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Пермь, Россия)

КОМИ-ПЕРМЯКИ И РУССКИЕ: ОПЫТ САМОПОЗНАНИЯ¹¹

Аннотация: В статье анализируются результаты психолингвистического эксперимента, направленного на выявление автостереотипов коми-пермяков относительно свойств их внешности, характера, основного вида деятельности и речи в условиях однополярного билингвизма.

Ключевые слова: психолингвистика, пермские языки, коми-пермяцкий язык, автостереотипы, этнический стереотип, билингвизм.

В центре нашего исследования – автостереотипы коми-пермяков в условиях билингвизма. Языковая ситуация на территории Коми-пермяцкого округа отличается от общей языковой ситуации Пермского края. Там «широко представлен коми-пермяцко-русский билингвизм, в то время как русско-коми-пермяцкий билингвизм представлен довольно редко» [Русская спонтанная ... 2007: 3-4]. Таким образом, можно говорить о ситуации однополярного двуязычия, т.е. преимущественного влияния русского языка и культуры на коми-пермяцкий язык и культуру. Поскольку язык является составной частью национальной культуры, реальное содержание двуязычия в первую очередь отражает лингвокультурные и психологические ценности и ориентиры его носителя, а затем оно само влияет на них. Результаты нашего эксперимента показывают влияние однополярного билингвизма коми-пермяков на их ценности и предпочтения.

¹¹ Исследование проводилось при поддержке гранта РГНФ «Русская речь островных коми-пермяков Прикамья (от пиджина к севернорусскому диалекту)» (проект № 12-14-59600) и гранта «Региональная идентичность Пермского края в языках, текстах, образовательных практиках: исследование традиций и динамики (1990-е – 2000-е годы)» (проект № 005-П) в рамках реализации Программы стратегического развития ФГБОУ ВПО «Пермский государственный педагогический университет».

Экспериментальное исследование представлений коми-пермяков о самих себе проводилось на филологическом факультете ПГГПУ. Методология исследования основана на теории и практике анализа коммуникативного поведения воронежской проблемной группой «Коммуникативное поведение» под руководством проф. И.А. Стернина [Стернин 2000]. Данное исследование является частью масштабного социолингвистического изучения коммуникативного поведения коми-пермяков, проводимого в Центре этнолингвистики народов Прикамья (ПГГПУ). В опросе участвовали студенты коми-пермяцко-русского отделения с 1 по 5 курс. Всего было опрошено 64 человека в возрасте от 17 до 22 лет. Респондентам были предложен следующий опросный лист:

Типичный коми-пермяк –

- 1) внешне – какой? _____
- 2) по характеру – какой? _____
- 3) что делает? _____
- 4) как говорит? _____

Получено 64 анкеты, в которых выявлено 333 реакции, отражающие стереотипные представления коми-пермяков о самих себе в условиях однополярного билингвизма.

Анализ полученных данных показывает, что ядро представлений коми-пермяков о самих себе формируется с опорой на русское культурное пространство.

Внешне типичный коми-пермяк *невысокий, коренастый или среднего роста* (так считает 25% респондентов), *не отличается от других, в том числе и от русских* (19,4 %), *большой, могучий, сильный, крепкий* (15,6%), *красивый, симпатичный, статный* (12,5%), *чаще блондин или рыжий* (9,4%). Однако 7,8% респондентов считает, что типичный коми-пермяк *высокий, рослый*.

Таким образом, коми-пермяки весьма высоко оценивают свои внешние данные, при этом самым значимым релевантным признаком называется этническая невыраженность их внешности, похожесть на других, прежде всего – на русских. Наши наблюдения показывают, что современные коми-пермяки, действительно, не всегда имеют ярко выраженные этнические черты внешности, хотя и не утрачивают их полностью. На это указы-

вают малозначимые реакции, в которых периферийными признаками внешности называются следующие: *брюнет* (6,2%), *с ярко выраженными чертами лица, широкие скулы* (3,1%). Незначимые характеристики (по одному ответу и по 1,6%): *опрятный, краснолицый, толстощекий, светлокосый*.

На «стертость» этнических автостереотипов коми-пермяков указывает тот факт, что признак *опрятный, аккуратный* относится к незначимым характеристикам (выбраковка), в то время как в коми-пермяцком языке наибольшее количество пейоративов, связанных с внешностью, указывает на семантику *толстый*: *кыз яй* (толстое мясо), *чуж кынъм* (живот как рожь), *лэк яй* (злое мясо), *турун мешъм* (мешок с травой), *ректан туша* (тело с мотовило), *худой: увъм кӧз* (ель без сучьев), *пичик кок* (нога трясогузки), *баля кок* (нога овцы), *грӧбись чеччъм* (из гроба вставший), *курича кок* (куриная нога), *кульъм ур кодъ* (как ободранная белка) и – более всего – *неаккуратный, неопрятный*: *нятьӧсь гут* (грязная муха); *ӧмыс баля ситан кодъ* (рот как овечий зад); *пакля юр* (голова как пакля); *пожум юр* (голова как сосна); *рукйӧсь юр* (со сваленными волосами); *сатйӧсь куль* (сопливой чѣрт); *сит керан машина* (машина, производящая кал); *ситӧсь порсь* (загаженная свинья); *сьӧд чуман* (грязное лукошко); *быздъм кикимора* (осыпавшаяся кикимора); *лякӧсь чук* (грязная морда); *мисьтъм куль* (немытый чѣрт); *рукйӧсь пон* (облезлая собака); *сисьъм ки* (прогнившая рука); *подонница* (подойница) и пр.

При этом представление о «некрасоте» в языке сохраняет этничность (ориентированность на природу, быт и языческую мифологию) в идиомах со значением «некрасивый»: *ӧшӧпек кодъм* («похож на полено»); *лешак чужъм* («лицо лешего»); *баля рожа* («овечье лицо»); *нѣштъм куль* («некрасивый чѣрт»); *пестер рожа* («лицо как пестерь»); *бадьӧг юр* («голова куропатки»); *баля кучик* («овечья кожа»); *вӧв пинь* («лошадиный зуб»); *кӧш кымӧс* («лоб с ковш»); *кульбук син* («поганковый глаз») и пр. В коми-пермяцких пейоративах, характеризующих внешность, отсутствуют русские кальки. Таким образом, язык более надежно сохраняет этническую идентичность коми-пермяков, нежели индивидуальное сознание.

По характеру типичный коми-пермяк *спокойный, сдержанный, уравновешенный* (так считают 35,9% респондентов), *скромный, застенчивый, стеснительный, тихий, молчаливый* (35,9%), *добрый, добродушный, дружелюбный* (29,7%), *неуверенный, зажатый, замкнутый, тревожный, с заниженной самооценкой* (29,7%), *мякотелый, мягкий, пассивный* (12,5%). Эти характеристики являются значимыми (доминантными) и входят в ядро представлений коми-пермяков о своем характере.

Малозначимыми реакциями, входящими в периферийную зону представлений коми-пермяков о самих себе, являются следующие: *рассудительный, серьезный* (6,2%), *веселый, жизнерадостный, мужественный, твердый* (по 4,7%), *вспыльчивый, резкий, неконфликтный, толерантный, себе на уме, скрытный, трудолюбивый, честный, справедливый, гостеприимный, терпеливый* (по 3,1%).

На периферийность указанных признаков указывает также приблизительно равное количество противоположных (иногда полярных) реакций (*рассудительный, серьезный – веселый, жизнерадостный, вспыльчивый, резкий – неконфликтный, толерантный*), а также реакции, которые противоречат доминантным характеристикам (*мякотелый, мягкий, пассивный* 12,5% – *мужественный, твердый* 4,7%; *спокойный, сдержанный, уравновешенный* 35,9% – *вспыльчивый, резкий* 3,1%). Незначимые характеристики (по одному ответу и по 1,7%): *щедрый, смелый, угрюмый*.

Выделенные нашими респондентами характеристики коми-пермяков лишь частично совпадают с данными этнологии. Современные психологи и этнографы выделяют в национальном характере коми-пермяков, как и удмуртов, следующие качества: *природная сообразительность, доброжелательность, терпимость, скромность, внутренняя культура, тактичность, музыкальность, поэтичность*. Особо бросается в глаза их *деликатность*, которую иногда принимают за *пассивность, мнительность, излишнюю стеснительность, замкнутость, некоммуникабельность*, хотя часто это не соответствует действительности. <...> Издревле самым тяжким преступлением считалось инициирование вражды и ссор. Вместе с тем по этой причине часто складывается впечатление, что коми-пермяки излишне *застен-*

чивы, нерешительны, мнительны, безынициативны. Коми и коми-пермяки сходны с удмуртами по своим национально-психологическим особенностям, отличаясь несколько большей эмоциональностью и чувствительностью, большей способностью адаптироваться к жизни в сложных, экстремальных условиях. Коми-пермяки более замкнуты и недоверчивы [Крысько 2002: 88].

Все выделенные коми-пермяками свойства указывают на то, что большинство респондентов недостаточно высоко оценивают свои этнические достоинства: среди доминантных как положительные можно отметить *сдержанность, уравновешенность и доброту*, в то же время *трудолюбие, гостеприимность, щедрость, честность, смелость, мужественность, жизнерадостность* формируют поле малозначимых и незначимых реакций. Даже единичные реакции респондентов не отмечают таких достоинств коми-пермяков, как *природная сообразительность, терпимость, внутренняя культура, тактичность, музыкальность, поэтичность, деликатность эмоциональность и чувствительность, высокая адаптивность*.

При этом самое большое число пейоративов-идиом в коми-пермяцком языке эксплицируют *дурака, неумного человека*: *арт ладтӧм ректан* (бестолковое мотовило); *арттӧм кашник* (бестолковый горшок); *бӧб юр* (дурная голова); *валеттӧз не быдӧс* (валеты не все в голове); *валеттӧз тшакъявны мунӧмась* (валеты грибы собирать ушли); *дикӧй пасма* (дикая пасма); *калиг юр* (голова брюквы); *капустя юр* (голова как капуста); *кашник юр* (голова как горшок); *кукушкаыс вешиӧма* (кукушка сместилась); *кунганас нити сюйыштӧм* (в свой горшок мох засунул); *лыдтӧм пасма* (набитый дурак); *майӧг юр* (голова как кол); *максимкоэс тшакъявны мунӧмась* (его максимки за грибами ушли); *не быдӧс гортас* (не все дома); *не одзсӧ не бӧрсӧ оз артав* (глуп как пробка); *нетыр вежӧра* (неполного ума); *нетыр мывкыда* (с неполным умом); *нӧш юр* (голова как колотушка); *ныртӧм сизь* (безносый дятел); *ӧшӧм бая* (затерявшаяся овца); *петук юр* (петушиная голова); *петь да шесь* (пять да шесть); *синнэза чурка* (чурка с глазами); *чеснӧг кӧича* (чесночный мешочек); *чугунка юр* (голова как чугунка); *Олӧша* (Алеша) и др. Большое количество калек и русских заимствований в

компонентах фразеологизмов указывает на то, что категория глупости осмысливается в контексте русскоязычного дискурса.

Характерно, что в коми-пермяцком языке негативные свойства связаны с чужой культурой, преимущественно с русской, на что также указывает наличие этнонимов и русских заимствований в идиомах. Например, *«ветренная девушка»*: *нагайскӧй кӧбыва* («нагайская кобыла»); *роч акань* («русская кукла»); *базарскӧй дадӧк* («базарские санки»); *базарскӧй куква* («базарская кукла»); *«бабник»*: *ветлӧтись казак* («расхаживающий казак») и прочие.

Основное время своей жизни коми-пермяк *работает, трудится*. На вопрос «что делает типичный коми-пермяк» так ответили почти 80% респондентов, причем данная характеристика является не только доминантной релевантной, но и единственной значимой реакцией.

Следует отметить характер труда, упоминаемый в опросных листах. Основными занятиями коми-пермяков, по мнению респондентов, являются *охота, рыбалка, собирательство, сельскохозяйственные работы, земледелие, животноводство, рукоделие*. Типичный коми-пермяк *ходит в лес, делает сенокос, охотится, рыбачит, мастерит*; работает *в огороде, на земле, в лесу, в поле, сеет, пашет, ходит за грибами*. Единичные реакции указывают на высокое качество и объемы работ: *на все руки мастер, много, лучше всех работает*. Доминантные характеристики, отмеченные респондентами, указывают на то, что труд, работа для коми-пермяков является средством элементарного выживания: все виды работ связаны с добычей пищи или ее запасами впрок.

К периферийной зоне представления о деятельности типичного коми-пермяка, т.е. к малозначимым реакциям относятся: *все, что надо; все, что есть; все, что делают люди; стоит до последнего за свой народ, защищает свой народ; помогает людям* (по 4,7%). Реакции *стоит до последнего за свой народ, защищает свой народ; помогает людям* обусловлены тем, что респонденты в качестве типичного коми-пермяка называли Кудым-Оша – национального коми-пермяцкого героя, легендарного богатыря, культу́ртрегера, вождя и жреца, наделённого сверхъестественной силой, доставшейся ему от отца-медведя.

По мнению респондентов, практически никогда (по одному ответу – незначимые реакции) коми-пермяк не *отдыхает* и не *учится*. Этот факт является показательным потому, что опрос проводился среди студентов, для которых учеба должна быть естественным занятием. К незначимым единичным реакциям относятся: *сидит, умеет слушать, высмеивает, выживает*.

Таким образом, представление коми-пермяков о самих себе отражают факт осознания себя сельским, деревенским этносом, для которого не типичны современные профессии, виды деятельности, досуг. Это обусловлено низкой степенью урбанизации, характерной для Коми-Пермяцкого округа – места компактного проживания коми-пермяков. Только 30% этноса проживают в городе. Можно говорить об устойчивости данного стереотипа, поскольку подобные представления характерны для студентов вуза, живущих в миллионном городе.

Значимые характеристики речи типичного коми-пермяка следующие: *быстро* (25% всех опрошенных), *окая* (15,6%), *с акцентом* (12,5%), *по коми-пермяцки*; *четко, понятно*; *спокойно, ровно* (10,9%), *думая, обдуманно* (9,4%).

Характерно, что среди коми-пермяцких пейоративов, характеризующих речь, чаще всего указывается признак *много и громко говорящий*: *бырѳм кепись* (износившаяся рукавица); *варзан баля* (тараторящая овца); *векошка ѳм* (векошковый рот); *вижлок ѳм* (большой рот); *ворота ѳм* (рот как ворота); *кузь лабич* (длинная лавка); *кылѳн изісь* (языком молотящий); *нянь вартан ѳм* (рот как хлебная отбивалка); *рака ѳм* (рот вороны); *чавкан ѳм* (галкин рот); *реш ѳм* (раскрытый рот); *сѳдтѳм баля* (ненакормленная овца); *сяркан ѳм* (рот как трещотка); *сюри-быдман* (трещать как уточник) и пр.

Доминантные характеристики речи коми-пермяков, отмеченные респондентами, указывают на размытость их представлений о своей речи: влияние билингвизма обуславливает фактически равноправные характеристики русской (*окая, с акцентом*) и родной (*по-коми-пермяцки*) речи коми-пермяков, которые строго не разделяются.

Лишь единичные респонденты (незначимые реакции) отмечают дифференцированность восприятия русской и родной речи: *на коми-пермяцком и русском; быстро по-коми-пермяцки*;

быстро по-русски, медленно по-коми-пермяцки. На периферийность данного признака указывает несогласованность (полярность) оценок: *быстро по-коми-пермяцки* и *быстро по-русски*; *медленно по-коми-пермяцки* и *медленно по-русски*. Более того, влияние родного языка на русскую речь оценивается респондентами отрицательно: *говорить надо, как русские, а не окая; везде сует О; всегда окая.*

К малозначимым относятся следующие характеристики говорения: *медленно* (6,25%), *негромко* (4,7%), *стеснительно, неуверенно; красиво; громко; эмоционально; нормально, как все* (по 3,1%).

В целом коми-пермяки довольны своей речью, которая, по мнению респондентов, *быстрая; четкая, внятная, понятная; спокойная, ровная; обдуманная, вдумчивая; красивая* (так считают более 69% опрошенных). При этом 28% респондентов недовольны своей русской речью. Таким образом, родная речь оценивается коми-пермяками положительно, русская речь коми-пермяков оценивается чаще отрицательно.

В целом эксперимент показал, что ядром автостереотипа коми-пермяков являются следующие параметры:

- *внешность* – невысокий или среднего роста, сильный, красивый блондин, который внешне не отличается от других европейских этносов;
- *характер* – спокойный, скромный, застенчивый, добрый, пассивный, с заниженной самооценкой;
- *что делает* – работает в сельскохозяйственной сфере;
- *как говорит* – быстро, окая, с акцентом, ясно, понятно, спокойно, обдуманно.

По данным параметрам наблюдается высокая степень согласованности ответов респондентов, что говорит об устойчивости данных автостереотипов.

Следует обратить внимание на то, что речевые и поведенческие автостереотипы, а также автостереотипы внешности коми-пермяков ориентированы на русский образец, что свидетельствует об имплицитном контрастивном характере оценки собственного этноса. Таким образом, в коми-пермяцком сознании (по данным эксперимента) представление о своей внешности, ха-

рактуре и речи формируется на основе сравнения с русским этносом. В то время как фразеология указывает на то, что свои негативные свойства коми-пермяки часто представляют через чужую, прежде всего, русскую культуру (плохое – значит, не наше).

Необходимо отметить также, что обычно автостереотипы имеют положительную направленность, а гетеростереотипы – отрицательную. В случае с автостереотипами коми-пермяком, вероятно, следует говорить о влиянии на них русского культурного поля. Отрицательные стереотипы коми-пермяков относительно самих себя указывают на то, что коми-пермяки оценивают себя как этнос, обладающий отрицательными чертами в характере. Положительные автостереотипы этой группы находятся на периферии представлений коми-пермяков о самих себе, а то и вовсе отсутствуют. В то же время положительные автостереотипы о внешности и речи позволяют говорить о достаточной, хотя и немного заниженной, самооценке коми-пермяков.

Исследования показывают, что нейтрализация ассимилятивных процессов обусловлена возможностью этносов находиться в пространстве двух или более функционально активных языков и культур (например, европейские этносы). Однополярное двуязычие, в отличие от полилингвизма (биполярного двуязычия), обладает большей силой воздействия на ассимилятивные процессы. Наш материал показывает, что автостереотипы коми-пермяков в условиях однополярного двуязычия в достаточно высокой степени подвержены ассимилятивным процессам, что может привести к ситуации полуязычия и полукультуры. В этих условиях сохранение этнической идентичности становится все более трудной задачей для коми-пермяков.

ЛИТЕРАТУРА

Крысько В.Г. Этническая психология. – М., 2002.

Русская спонтанная речь коми-пермяков. Звучащая хрестоматия / Под. ред. Т.И. Ерофеевой. – Пермь, 2007.

Стернин И.А. Понятие коммуникативного поведения и проблемы его исследования // Русское и финское коммуникативное поведение. – Воронеж, 2000.

ДИСКУРСИВНЫЕ ПРАКТИКИ В СОВРЕМЕННОЙ ЯЗЫКОВОЙ СИТУАЦИИ

В.В. ГОРБАНЬ

*(Одесский национальный университет им. И.И. Мечникова,
г. Одесса, Украина)*

«АХ, ОБМАНУТЬ МЕНЯ НЕТРУДНО...»

(комическое как средство манипуляции в рекламном тексте)

Аннотация: В статье исследуются русские и украинские тексты коммерческой рекламы на вербальном уровне. Рассматривается проблема выявления скрытой информации в рекламном дискурсе.

Ключевые слова: русский и украинский языки, рекламный текст, импликация, рекламный дискурс, манипуляция.

Смех раскрепощает, а
это не всегда безопасно.

В. Ополь

Как известно, человеку свойственно жить в мире иллюзий. Более того, они «становятся весьма ходовым товаром, их производство всегда рентабельно и может быть поставлено на поток. «Фабрика грёз» работает продуктивно, производя не только сами блаженные слёзы, но и постоянную жажду ими упиваться. Обманывать кого-либо предосудительно и недостойно, а вот организовать всё так, чтобы человек сам себя обманывал, – м – это «высший пилотаж» маркетинга и искусства управлять» [Барановская 2008: 21].

Всё это возможно благодаря сложной психике человека, «важной частью которой является воображение. Оно развито настолько, что человек живёт одновременно в двух измерениях, в двух «реальностях» – действительной и воображаемой. Воображаемый мир в большой степени (а у многих и в первую очередь) определяет поведение человека. Но он зыбок и податлив, на него можно воздействовать извне так, что человек и не замечает этого воздействия» [Кара-Мурза 2007: 9]. Средством создания «другой реальности» является язык, который называют да-

же «инструментом социальной власти» [Блакар 1987: 88], потому что любое высказывание – это реализация чьих-либо интересов. «Выразиться нейтрально невозможно. Всякое использование языка предполагает воздействующий эффект» [Блакар 1987: 92]. Вот почему всё чаще утверждается, что основная функция языка не обмен информацией, а воздействие одного индивида на другого (Б.Ф. Поршнев, И.Ю. Черепанова, В.В. Різун), т.к. «вторая сигнальная система зародилась как система принуждения между индивидами» [Поршнев 1974: 422], допустимо даже сказать, что язык «может рассматриваться как явление суггестивное (суггестивная система)» [Черепанова 2001: 70].

Суггестивная функция языка наиболее полно проявляется в рекламном дискурсе, благодаря чему реклама понимается как «психологическое программирование людей» [Мокшанцев 2000: 42], в ходе которого у адресата создаётся иллюзия самостоятельного принятия решений, хотя на самом деле всё запрограммировано манипулятором, который так «кодирует своё сообщение, чтобы реципиент декодировал его не как угодно (именно в этом и заключается ограничение свободы адресата), а так, как необходимо манипулятору» [Рюмшина 2004: 32]. Суггестивность рекламного текста приковывает внимание многих исследователей (М. Кузнецов, И. Цыкунов, Н. Кутуза, Л. Рюмшина, Т. Ковалевская, В. Шейнов, В. Музыкант, Е. Ромат, О. Феофанов и др.), что позволяет говорить об актуальности нашего исследования. Цель нашей статьи – рассмотреть, как языковая игра, построенная на эффекте комического, используется копирайтерами для суггестии.

Рекламные сообщения настолько активно вошли в жизнь современного человека, что стали для него явлением привычным, а это губительно для текстов подобного жанра, т.к. их задача – привлекать внимание. Более того, назойливость рекламы вызывает отрицательные эмоции у любого человека. Вот почему рекламисты вынуждены искать новые формы, методы привлечения внимания потенциального покупателя и эффективные средства манипуляции. «До прийомів сугесії та лінгвістичного маніпулювання такі вчені, як С.Г. Кара-Мурза, Т.Ю. Ковалевська, Р.І. Мокшанцев, В.Л. Музыкант, Н.Ф. Непийвода, А.В. Овруцький, Ю.К. Пирогова, Л.І. Рюмшина та ін.,

уналежнюють конкретність та образність ключових слів, денотативні/конотативні властивості лексем, мовленеву динаміку, вплив звукосполуками, врахування багатозначності, використання евфемізмів, імплікатур, метафор, метонімій, гіперболи, порівнянь, каламбурів, мовної гри, гумору, риторичних питань, застосування чисел тощо в рекламному тексті. Вміле, майстерне поєднання зазначених прийомів забезпечує високу ефективність рекламного дискурсу» [Кутуза 2006: 286].

Языковая игра выбрана нами в качестве объекта исследования неслучайно: во-первых, она включает в себя многие из перечисленных приёмов, во-вторых, соответствует «языковому вкусу эпохи», когда наблюдается карнавализация языка: «и о серьёзном несерьёзно, с шуткой и весело...как и в любом маскараде, подбираемые маски зависят от вкуса, такта, склонностей и притязаний участников...как и на любом карнавале, много чудачеств, но случаются и чудеса» [Костомаров, Бурвикова 2001: 9]. Чудесным в нашем примере является рекламный дискурс, который обладает мнемоническим, суггестивным и гедонистическим потенциалом, что достигается как раз благодаря языковой игре.

Являясь особым рядом комического, она состоит из двух стихий, которые выделяли ещё в античности. В соответствии с этим шутки подразделялись на те, которые основываются на словесном выражении, и те, которые основываются на содержании. Современные исследователи эти две стихии называют балагурством и острословием. Первое не связано с передачей содержания речи, уходит корнями «в явления народной смеховой культуры, когда смешно всё грубое, низкое, необычное, перевёрнутое», острословие же предполагает, что «необычная форма выражения связана с более образной, экспрессивной передачей содержания» [Земская, Китайгородская, Ширяев 1983: 175]. В рекламном тексте используется второй вид языковой игры, т.к. именно он способен наиболее эффективно выполнить задачи, стоящие перед копирайтером.

Из-за засилья рекламы происходит своеобразная «словесная инфляция», у потенциальных потребителей текстов происходит зрительная и слуховая атрофия. Вот почему самая насыщенная за-

дача, стоящая перед копирайтерами, – «реанимировать внимание». Для этого используют так называемый ай-стопер – «элемент, который останавливает взгляд» [Феофанов 2003: 140]. Это могут быть экстралингвистические инновации (цвет, шрифт, форма, размер, размещение, средства иконического языка (рисунки, значки, фотографии и др.), но наиболее действенными являются смешанные (сочетающие лингвистические и экстралингвистические) средства, которые придают дополнительный смысл рекламному сообщению, актуализируя двойной смысл на лингвистическом уровне.

Как известно, внимание делится на произвольное и непроизвольное. Вначале привлекается непроизвольное (прежде всего, экстралингвистическими средствами), а вот перевести его в произвольное, заставить прочесть текст могут смешанные средства. К наиболее ярким и эффективным приёмам, на наш взгляд, относится приём языковой игры, получивший весьма прозрачное название слово-матрёшка (по терминологии И. Морозовой), т.к. подобно игрушке «внутри большего слова прячется другое, достаточно самостоятельное» [Морозова 1996: 70], со своим значением. Выделяемая часть воспринимается как активный элемент – актуализатор оригинального смысла [Сметанина 2003: 204]:

шиCARно! (реклама автомобиля)

ФАНТАстическое предложение (напиток «Фанта»)

Моя друга POLOвина. «Volkswagen Polo».

«AUDI»енция с прекрасным.

Енергетичні коктейлі Doza – Dozapрався!

«Черрі-Кола» – приКОЛЬНА акція.

Обычно графически выделяется название товара или фирмы, которое может повторяться неоднократно. «Характерно, що такі методики властиві гіпнотичній комунікації (у цьому ж аспекті відзначимо й тавтологічні конструкції РМ: Ліки «Ведмедика Бо». Лікування, що лікує» [Ковалевська 2003: 285].

Слова-матрёшки обладают мощным мнемоническим потенциалом, т.к. учитывается такой психологический закон памяти, как закон Рестофф (или закон выпадения из ряда), перекликающийся с гипнотической техникой Милтона Эриксона: если в цепи элементов, объектов или символов появляется эле-

мент, который принадлежит к другому «алфавиту» или такой, который отличается по интенсивности, то он запоминается лучше других [Краско 2002: 56]. Эксперименты, проводившиеся И. Морозовой, показали, что эффективность запоминания при употреблении слов-матрёшек возрастала вдвое [Морозова 1996: 75].

В словах-матрёшках довольно часто используется латиница, в результате чего возникают графодериваты-полиграфиксаты, соединяющие две графические системы. Возникнув на рубеже двух веков как окказиональный способ образования, графодеривация становится уже узуальной, т.к. с её участием создаются не только игровые, но и нейтральные слова с номинативной функцией. Полиграфиксаты – продукт нового этапа развития современной коммуникации, характеризующийся демократизацией и ростом передаваемой информации, которую стремятся распределить по «нескольким каналам восприятия, что приводит к её частой визуализации. В современной коммуникации наблюдается «эскалация изображения», идёт постоянное преобразование собственно речевой коммуникации в видеовербальную» [Анисимова 2003: 10].

Как показал проведённый нами эксперимент, слова-матрёшки, представляющие собой полиграфиксаты, обладают ещё одной особенностью: их ассоциативные поля значительно шире, чем у слов, написанных кириллицей, приблизительно на 40%, и включают весьма необычные реакции. А это повышает их суггестивный потенциал.

Слова-матрёшки обладают, безусловно, огромным гедонистическим потенциалом, что значительно усиливает мнемонический эффект, т.к. во время игры информация усваивается намного лучше. Интеллектуальные игры ценились во все времена, т.к. способствуют эмоциональной разрядке, повышают уровень самооценки, комплексно развивают познавательные способности: логические, творческие, навыки фонетического слуха, внимания, зрения, а также задействуют символическую функцию мышления. При этом создаётся коммуникативное равенство между создателем и потребителем рекламного текста, реципиент становится соавтором, разгадывая языковую загадку и получая от этого удовольствие.

Графические игры (частью которых являются слова-матрёшки) могут дополняться фонетическими играми, что усиливает эффект суггестии, потому что ритм является способом «включения человека в чувственный (сенсорный) диалог с суггестором и миром» [Черепанова 2001: 35]:

жиВИ легКО – ВИКО (соки «Вико»)

живи приПИВАючи! (пиво «Клинское»)

Фонетические игры – явление более универсальное, чем графические игры, т.к. могут использоваться и в телевизионной, и в наружной, и в радиорекламе, т.е. как в устном, так и в письменном тексте. Ритм, основой которого является структурированность, «даёт возможность, во-первых, лучше воспринять фразу и, во-вторых, быстрее её усвоить» [Морозова 1996: 57], т.к. создаётся эмоциональный настрой:

Вставайте, сони, включайте Sony

КЕННО – вигравай щоденно (лотерея «Кенно»)

Чистота – чисто «Тайд»

Шлунок не зможе, Фестал допоможе

Есть идея, есть IKEA

Чтобы рифма работала, одно из рифмующихся слов должно быть названием бренда, другое – раскрывать суть рекламного позиционирования. В последнем примере слово «идея» раскрывает суть бренда «IKEA». Данная фонетическая игра базируется на такой гипнотической технике, как персеверация (повтор звуков, слогов, акцентных интервалов или слов), которая признана одним из наиболее действенных способов повышения суггестивности, т.к. «человек – в высшей степени ритмичное существо» [Котлячков, Горин 2007: 248].

Фонетическая игра может дополняться манипулированием на синтаксическом уровне, когда в рекламном тексте показаны «нужные» причинно-следственные отношения: Большая упаковка – реальная тусовка! Суперупаковка – весёлая тусовка! (конфеты M&M's). В сложных бессоюзных предложениях первая часть называет причину, а вторая часть – следствие, и неважно, что данные причинно-следственные отношения ложные, т.к. нарушена логичность конструкции, важно, что внушается: если купишь данные конфеты, у тебя будет весёлая тусовка.

В рекламном дискурсе взаимодействуют все уровни языка, усиливая суггестию, но концентром чаще всего называется лексико-семантический уровень. Игровые неологизмы, образованные по узуальным моделям (а иногда и с нарушением), создают весьма необычные образы, удовлетворяя гедонистические потребности реципиента. Производные являются разными частями речи: существительными, прилагательными, наречиями, глаголами:

Самые дешёвые колбасности (торгсервис «Перово»)

«Актімель». Стань актімелістом!

Жевательная резинка «Dirol». Дирольно долго.

«KARCHER» Керхеруйте з нами!

Зафруктуйся, голова, і велика, і мала (реклама фруктових леденцов)

«Пепсі». Сьогодні і завжди – пепсин ний день

Все буде АСЕ! АСЕвіжаюча ідея!

Чаще всего в качестве производящего выступает предмет рекламы – фирма, марка товара/услуги.

Наибольший процент новообразований приходится на глаголы, что вполне логично, т.к., по справедливому замечанию В. Гумбольдта, «только глагол является соединительным звеном, которое включает в себя жизнь и распространяет её» [Гумбольдт 1984: 25]. Учитывая адресность рекламы (в основном молодёжная среда), копирайтеры намеренно используют стилистически сниженную лексику для создания ярких, необычных образов, которые энергетизируют восприятие, увеличивая экспрессию, что усиливает суггестию. Находки лексико-семантического уровня подкрепляются спецификой морфологического: большая часть глаголов употребляется в форме императива, которую специалисты по рекламе относят к средствам драматизации. «Средства драматизации – это богатейший языковой арсенал для улучшения рекламных текстов. Использование даже одного из них может «заставить» потребителя более внимательно прислушаться к рекламному тексту и продолжить его чтение» [Шенерт 2001: 230]. Хочется добавить: и выполнить запрограммированное.

Особенно действенными оказываются тексты, сочетающие в себе несколько типов языковой игры. Например: Не гальмуй!

Снікерсуй! К описанным выше средствам добавляется фонетическая игра: две части слогана, образуя логическое противопоставление, создают единый рифмо-ритмический рисунок. Стилистика молодёжного жаргона усиливает стереофоничность звучания, придавая большую выразительность второй части: снікерсуй, т.е. прояви сообразительность, активность (нужную для копирайтера).

В качестве дополнительного средства, усиливающего суггестию, используются прецедентные феномены, которые, как пусковая кнопка, включают устойчивое позитивное переживание, легко переносимое на рекламируемый товар или услугу. Например, такова реклама напитка «Shake»: Шейканемо, бебі. На телевидении шла передача «Шиканемо!», где участникам предлагалось за несколько часов потратить круглую сумму денег легко, не раздумывая, т.е. шикануть. Атмосферу лёгкости и беззаботности подчёркивает обращение бейбі, а императив совместного действия программирует потенциального покупателя.

В рекламном тексте может употребляться и описательная форма выражения императива: Мамбують все! (реклама бара «Мамбо»), Джинсуют все! (реклама мобильной связи «Джинс»). Эффект комического возрастает за счёт аллюзии с фильмом «Иван Васильевич меняет профессию», в котором лжецарь выкрикивает «Танцуют все!» Слоганы царя и копирайтера совпадают синтаксически, грамматически, ритмически. Придя в бар «Мамбо», можно славно потанцевать, а подключившись к сети «Джинс», в которой невероятно выгодные условия, можно не только танцевать, но даже плясать от счастья.

Эффективность манипулятивных приёмов, основанных на явлении комического, объясняется работой головного мозга. Эмоции контролируются правым субдоминантным полушарием, а левое доминантное контролирует большинство лингвистических функций. Благодаря левому полушарию формируется модель мира, основанная на эталонах, правое же создаёт живой образ мира [Чесноков, Ротенберг 1988: 156]. Эмоции блокируют критическое восприятие мира, создавая новую модель мира, «происходит своеобразное сужение сознания, которое сводится к тому, что воспринимается единственное толкование, которое служит инструкцией к действию» [Кара-Мурза 2007: 30].

ЛИТЕРАТУРА

Анисимова Е.Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация. – М., 2003.

Барановская О.Н. Смех сквозь грёзы // Докса. Збірник наукових праць з філософії та філології. Сміх та серйозність: множинність видів та взаємин. – Одеса, 2008. – Вип. 13.

Блакар Р.М. Язык как инструмент социальной власти // Язык и моделирование социального взаимодействия. – М., 1987.

Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию. – М., 1984.

Земская Е.А., Китайгородская М.В., Ширяев Е.Н. Русская разговорная речь. – М., 1983.

Кара-Мурза С.Г. Манипуляция сознанием. – М., 2007.

Ковалевська Т.Ю. Іноваційні елементи в аспекті мовного впливу // Вісник Дніпропетровського університету. – Дніпропетровськ, 2003. – Вип. 9.

Ковалевська Т.Ю. Лінгвістичні параметри комунікативної сугестивності // Система і структура східнослов'янських мов: сучасні тенденції розвитку східнослов'янських мов. – К., 2002.

Костомаров В.Г., Бурвикова Н.Д. Старые мехи и молодое вино. Из наблюдений над русским словоупотреблением конца XX века. – СПб, 2001.

Котлячков А.В., Горин С.А. Оружие – слово. Оборона и нападение. – М., 2007.

Краско Т.И. Психология рекламы. – Харьков, 2002.

Кузнецов М.А., Цыкунов И.В. Практическая психология PR и журналистики. Как позволить другим делать по-вашему. – М., 2002.

Кутуза Н.В. Маніпулятивні прийоми в рекламному та політичному дискурсах: лінгвістичні аспекти // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Лінгвістика». – Херсон, 2006. – Вип. III.

Мокшанцев Р.И. Психология рекламы. – М., 2000.

Морозова И.А. Слагая слоганы. – М., 1996.

Музыкант В.Л. Реклама и PR-технологии в бизнесе, коммерции, политике. – М., 2002.

Поршнев Б.Ф. О начале человеческой истории (Проблемы палеопсихологии). – М., 1974.

Ромат Е.В. Реклама. – СПб, 2008.

- Рюмина Л.И.* Манипулятивные приёмы в рекламе. – М., 2004.
- Сметанина С.И.* Медиа-текст в системе культуры. – СПб, 2003.
- Феофанов О.А.* Реклама: новые технологии в России. – СПб, 2003.
- Черепанова И.Ю.* Дом колдуньи. Язык творческого бессознательного. – М., 2001.
- Чесноков С.В., Ротенберг В.С.* Два способа организации текста и проблемы взаимопонимания // Психологические проблемы познания действительности. – Тарту, 1988.
- Шейнов В.П.* Скрытое управление человеком. – М., 2002.
- Шенерт Вальтер.* Грядущая реклама. – М., 2001.

Е.И. ГОЛОВАНОВА

*(Челябинский государственный университет,
г. Челябинск, Россия)*

**ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕПОРОЖДЕНИЯ В
СОВРЕМЕННОМ НАУЧНОМ ДИСКУРСЕ
(об изменении модальности письменных текстов)**

Аннотация: В статье анализируются проявления субъективной модальности в современном научном дискурсе. В центре внимания автора находятся два характерных для письменных текстов феномена – интимизация и эго-дискурсивность. Предлагается обоснование рассматриваемых изменений в научной коммуникации.

Ключевые слова: научная коммуникация, субъективная модальность, личностный дискурс, персональный нарратив, эго-дискурсивность.

Одним из характерных признаков научного стиля изложения является стремление к объективности. На грамматическом уровне это подчеркивается использованием безличных и страдательных конструкций (*принято считать, установлено, думается*), форм множественного числа личного и притяжательного местоимений (*нам представляется, мы предлагаем, нами разработана, в нашем исследовании, на наш взгляд* и т.д.).

Между тем в последние десятилетия все чаще в научной академической коммуникации встречаются грамматические формы первого лица единственного числа, а также случаи использования исследователями примеров из личного опыта, не связанного с профессиональной деятельностью, и даже фактов частной жизни авторов. Такого рода отступления от канонического, академического стиля научной статьи мы называли интимизацией речи [Голованова 2007].

С одной стороны, феномен интимизации может быть рассмотрен как проявление закона культурного развития, предполагающего три грани социализации личности (по А.Г. Асмолову): грань индивидуализации, грань интимизации, «отражающую переход от «мы» к «я» или проблему самосознания личности», и грань интериоризации как производство внут-

ренного плана самосознания¹² [Асмолов 2001]. В таком случае замена регулярных в научном языке конструкций типа «мы считаем», «по нашему мнению», «на наш взгляд», «как нами установлено» и других конструкциями от первого лица: «я считаю», «по моему мнению», «на мой взгляд» и проч. означает этап самоопределения, самосознания личности ученого, понимание им уникальности собственной персоны. Отнюдь не случайно, что указанные стилистические особенности присущи текстам уже состоявшихся ученых, получивших признание научного сообщества.

С другой стороны, интимизация может рассматриваться как отражение общей тенденции «раскрепощения» литературного языка, особенно ярко проявившей себя в языке средств массовой информации. Стремление носителей языка к отказу от официальных или нейтральных средств выражения, усиление личного начала в речи – так или иначе повлияло даже на «закрытые» сферы, какими являются сугубо книжные стили литературного языка – официально-деловой и научный. Так, например, в текстах официально-деловой переписки за последние десятилетия вошли в норму, стали регулярными обращения к адресату по имени-отчеству («Уважаемый Андрей Юрьевич!»), заключительные этикетные конструкции «с уважением», «с уважением и надеждой на продолжение сотрудничества» и проч., которые изменили общую тональность делового письма.

В научной коммуникации проявления субъективной модальности чаще всего обнаруживаются в текстах статей, опубликованных в юбилейных сборниках. В таких собраниях нередки *посвящения*: «В память о спецкурсе, прочитанном А.М. Чепасовой в мои студенческие годы», «Лидии Андреевне Глинкиной – к юбилею с глубоким уважением», «Дорогой Лидии Андреевне с пожеланием доброго здоровья и успехов во всем» или даже целые развернутые тексты-*предисловия*.

¹² Последняя грань социализации личности применительно к объекту нашего исследования может быть ярко проиллюстрирована на примере посвящений к монографиям, словарям и учебным пособиям. Подробнее см.: [Голованова 2009].

Как правило, подобного рода затекстовые (или внутритекстовые) фрагменты отделены от основного текста статьи композиционно и выделены другим шрифтом (чаще – курсивом). Так, например, в статье профессора Псковского государственного педагогического университета Л.Я. Костючук после заголовка «Словарь, которого мы ждали и ждем» читаем: «Вместо предисловия. С благодарностью приняла приглашение участвовать в сборнике в честь Лидии Андреевны Глинкиной, с которой нас связывают многолетнее знакомство, дружба, общие интересы, занятия историей слова... Представляю только что вышедший выпуск нового Словаря, создаваемого в традициях Ларинской школы... Знаю, что это заинтересует Лидию Андреевну» [Костючук 2005: 287].

В другом юбилейном сборнике, посвященном профессору А.М. Чепасовой, болгарская исследовательница Стефка Георгиева также находит нужным расширить текстовое пространство своей статьи «К вопросу о фразеологизмах, связанных с эмоциями (на материале русского и болгарского языков)» за счет личностного монолога, адресованного юбиляру и его коллегам: «Имя Антонины Михайловны Чепасовой мне знакомо давно – по интересным научным работам, по рассказам ее учеников и коллег. К сожалению, мне не посчастливилось встретиться с ней! Этому мешали в основном огромные расстояния, которые нас разделяют. Однако для меня она очень близкий человек, интересный ученый, талантливый педагог (я не встречалась с ее учениками, которые бы отзывались о ней хотя бы сдержанно!). Бывает же так: ты не знаком лично с человеком, а его искренне уважаешь и ценишь. Может быть, и потому, что она воспитала армию талантливых учеников, с которыми мне посчастливилось общаться! У меня сложилось впечатление, что это очень энергичный, остроумный, доброжелательный, эмоциональный человек, поэтому и я выбрала тему, связанную с полем эмоций» [Георгиева 2006: 149].

Тональность последующего текста может быть абсолютно нейтральной. Но иногда особая эмоциональность сохраняется на протяжении всей статьи. Так, например, статья Е.А. Земской «К вопросу о категории вежливости» начинается с небольшого, но проникнутого чувствами авторского предисловия: «Нас связы-

вает с Лидией Андреевной Глинкиной давнее знакомство, перешедшее со временем в дружбу. Лидия Андреевна – редкий человек. Преданность науке, широта интересов, умение войти в разнообразную проблематику придают ее личности особое значение. За многие годы знакомства мы не утратили интереса друг к другу, и мне особенно приятно быть участником этого юбилейного сборника. Хочу особо подчеркнуть такие качества Лидии Андреевны, как доброта, способность помогать людям и поддерживать их в трудные периоды их жизни» [Земская 2005: 321].

Дальнейший текст статьи написан собственно научным стилем, но с включением фрагментов «персонального нарратива»: «Вот недавний пример. После доклада коллеги и знакомые пьют чай. На столе стоит сладкое (печенье, конфеты), чашки с чаем, а салфетки лежат на подоконнике за спиной одного из гостей. Одна из дам говорит: – *Володя! Салфетки у Вас за спиной.* Он отвечает: *Ну и что?* – *Не могли бы Вы их положить на стол?* Ответ: *А зачем?* Дама: *Руки вытирать.* Ответ: *Ну так бы и сказали, по-простому: дай салфетки. Чего крутить-то»* [Там же: 322]. Далее в тексте дважды приводятся примеры из частной жизни ученого: «Расскажу один случай. Я ехала из Праги в Брно на поезде и на вокзале меня встречал коллега с криком: *Rapí-Professorka Zemská!...*», «У меня был спор с чешской лингвисткой, которая считает, что русские женщины, позволяющие себя называть нейтральными словами мужского рода, тем самым унижают себя. Нам не удалось убедить друг друга...» [Там же: 323]. Не вполне академический характер статьи подчеркивает также наличие форм «я считаю», «на мой взгляд» наряду с нейтральными «было замечено», «если мы обратимся к недавней истории» и др.

Эпиграфы – еще один способ интимизации текста научной работы. Особенно если они содержат указание на реальную дату коммуникативного события: «"Литературный язык – это вымершая форма языка". Из ответа на экзамене по "Введению в языкознание", 2005 год».

Речевое оформление заголовка также может служить показателем нестандартного стилистического решения всего текста статьи. Например, приведенный выше эпиграф взят нами из статьи М.Э. Рут, озаглавленной «Разве он уже не живой? Еще раз

про литературный язык» [Рут 2005]¹³. Статья представляет собой сложное сочетание собственно-научного стиля изложения («под стандартным языком понимается...», «в предложенной концепции содержится...», «обратимся к одному из авторитетных источников», «предложенные параметры...», «обращает на себя внимание, что...» и под.) и включений диалогического («Кстати, трудно удержаться от реплики...», «...в уже не раз упомянутом словаре планируется найти место для общего (? – М.Р.), профессиональных, молодежного, уголовного жаргонов...»; «Может быть, потому что в окрестностях Москвы уже не осталось носителей диалектов?»), оценочного («...в деятельности Пушкина, блестяще соединившего ориентацию на разговорность с основной характеристикой языка литературного...»; «блистательное собрание образцов народной вербализации понятий» – о словаре В.И. Даля; «бережная и восхищенная любовь к народному слову... сменилась родом брезгливого представления о неких «дублетах к словам стандартного языка» и др.) и экспрессивного характера («Русскому человеку предоставлена возможность писать «как говорится» – это новое наслаждение...»; о литературном языке: «Он не механическая игрушка в саду императора, а прирученная певчая птица, чьи песни помогают нам жить, но чья жизнь в наших руках»).

Особый интерес представляют использованные в данной статье факты личных наблюдений автора: «Как в недавней популярной рекламе: попробовал доцент (или профессор) чипсы и разразился бессвязным потоком жаргонизмов. Тут и студентка среагировала: «А Вы клёвый!». А он в ответ (удивительно кстати!): «Сам тащусь!» Что ни говори – поразительный пример интеллектуальной деятельности. И очень экспрессивно! Очевидно,

¹³ Примеров заголовков, отступающих от академической традиции, можно привести немало. Так, в юбилейном сборнике в честь профессора В.М. Мокиенко «Грани слова» (М., 2005) помещена статья Т.Г. Никитиной под названием «Приколы нашего словообразования», в сборнике «Лики языка» (М. 1998), посвященном 45-летию научной деятельности Е.А. Земской, представлено экспериментальное исследование О.П. Ермаковой «Речевой портрет собаки», а в сборнике к 50-летию Х. Вальтера «Слово в словаре и дискурсе» (М., 2006) содержится статья В.В. Химики «"Автомобиль не роскошь, а средство..." вторичной номинации» – об «автомобильно-водительской» метафоре в языке.

именно такой язык является по-настоящему живым» [Рут 2005: 130]. Язык статьи, богатый и разнообразный, дает представление о неординарной личности автора – ироничного лингвиста-исследователя, тонко чувствующего слово.

Судя по нашим наблюдениям, чаще всего «личностный текст» представлен в начале научного сочинения. Однако могут быть исключения. Так, например, статья венгерского лингвиста Андраша Золтана «Древнерусское слово *корочюнь* и русский фразеологизм *карачун ему пришел*», помещенная в юбилейном сборнике В.М. Мокиенко, имеет нетипичное завершение: «Заканчивая наш обзор разных точек зрения на происхождение зловещих русских фразеологизмов с опорным словом *карачун*, нам хотелось бы пожелать нашему Юбиляру крепкого здоровья и долгой жизни – чтобы ему *никогда не пришел карачун*» [Золтан 2005: 80].

Другой венгерский исследователь Олег Федосов использует прием диалогичности, по складывающейся традиции, в начале статьи, однако без всякого графического позиционирования: «В настоящей статье нам хотелось бы продолжить разговор, начатый Г.А. Лилич и Д.М. Поцепня в материале «Скучать по-русски («скука смертная...»)» в предыдущем юбилейном сборнике «Слово во времени и пространстве» (2000), посвященном В.М. Мокиенко, ученому, для которого само состояние скуки – неприемлемо. Автор же данных заметок о чешской скуке надеется, что не заставит многоуважаемого Юбиляра скучать (*nudit*) и над этими строками» [Федосов 2005].

Сборник материалов международной научной конференции «Россия – Польша: филологический и историко-культурный дискурс» открывает статья профессора Лодзинского университета Анджея де Лазари «"Советскость" и "русскость" в польской культурной запрограммированности». Для стилистического оформления данной статьи характерно использование различных приемов и средств интимизации научного диалога. Симптоматично начало статьи: «Я исхожу из того, что любой коллектив – в том числе «нация» – вторичен по отношению к личности». Далее автор обращается к частному случаю из своей жизни: «... несколько дней тому назад, наводя порядок в фотоснимках, моя жена воскликнула: «Смотри, это ведь Кася»» (Ка-

ся/Катя – это наша дочь, снимок же был 80-х гг. XIX века). Через несколько минут слышу: «Ведь это Аня» (Аня – моя двоюродная сестра, а на снимке опять был кто-то из живших в конце XIX века). Гены! Передаваемые очередным поколениям. Благодаря им мы становимся бессмертными. Они нас «программируют». Еще забавнее было то, что «Касю» из снимка 80-х гг. XIX века звали Екатерина. Она была русской девушкой из семьи итальянско-греческого происхождения. Ее гены «отразились» в моем ребенке, но «отразилась» ли в нем ее «русскость»? Решительно нет, так как культура генами не наследуется. Мою Касю/Катю, кроме генов, «запрограммировала» другая культура, так как она выросла в другом доме, на другом дворе, посещала другую школу, другие уроки Закона Божьего, читала другие учебники по истории, другие книги и журналы, посещала другие театры и концерты...» [Лазари де 2005: 4]

В этом же сборнике материалов помещена статья профессора Л.А. Шкатовой «Письма из Польши: дружеский текст в межкультурной коммуникации» [Шкатова 2005], в центре внимания которой находится необычный материал – «почти пятидесятилетняя переписка» близких подруг, польки из Катовиц и россиянки из Челябинска. Читатель догадывается, что один из коммуникантов – сам автор статьи, поэтому приведенные тексты, очень личного характера (*Дорогая Людмила! Любимое Люсенко! Целую крепко Тебе, поздравляю Твоих близких* и под.), создают в рамках строго научного исследования особую атмосферу – доверительности и эмоциональности.

Осознание участниками научной коммуникации ценности индивидуального опыта и повышенный интерес к собственному «я» проявились и в таком новом дискурсивном формате, как эго-дискурс. Первые отрефлексированные опыты эго-дискурсивной деятельности связаны с исторической наукой. В качестве примера можно привести книгу челябинского историка И.В. Нарского «Фотокарточка на память: Семейные истории, фотографические послания и советское детство». В предисловии к книге автор пытается осмыслить предложенный им жанр: «Может ли, например, исследователь интервьюировать близких родственников, использовать историю собственной семьи в качестве основы для изучения общих проблем семейной истории,

выступать не только в качестве субъекта, но и объекта аналитических процедур, комбинировать факты с вымыслом семейных преданий и авторских фантазий? Все эти вопросы остаются открытыми, и ответы на них, данные в этой книге, лежат на моей совести. Вопросы, поднимаемые в этой книге, казалось бы, требуют сухого академизма и предельного соответствия процедуре «научности». Однако, несмотря на авторство историка-профессионала, это не научная монография в строгом смысле слова, а скорее исследовательско-беллетристический эксперимент, результатом которого явилось причудливое сплетение автобиографических, справочных и исследовательских эссе, выстроенных в определенные сюжетные линии. Проводя своего рода семейное расследование на основе фамильных фотографий, устных рассказов, домашних архивов и собственных воспоминаний, автор создает свой особенный и личный «фото-текст», объединивший в себе черты не только автобиографического эго-документа, но и «места памяти» – мира, в котором, несмотря на всю невозможность восполнить чувство утраты фотографией или текстом, живут и будут продолжать жить дорогие и важные для него люди» [Нарский 2008].

Обращение к автобиографическим фактам и личным ощущениям в последние годы стало довольно распространенным и в лингвистической среде. При этом события личной, частной жизни автора реконструируются всегда под определенным углом зрения и предполагают наличие не только «внешней», но и «внутренней», исследовательской перспективы.

Один из ярких примеров – статья доктора филологических наук, профессора Г.Д. Ахметовой «Отзвуки войны в жизни и в книгах: повесть А. Рекемчука «Железное поле» в иноязычной аудитории». Как видим, название статьи вполне согласуется с требованиями научного стиля и призвано точно отразить ее содержание. Между тем в самом тексте статьи от рассуждений о реалистической основе повести А. Рекемчука и ее преломлении в художественном произведении автор неожиданно переходит к размышлениям о судьбе своих собственных родственников (выделения курсивом наши. – Е.Г.): «Самой страшной, самой памятной была битва под Сталинградом, в которой принял участие и *мой дед* – Николай Алексеевич Поволочко. Еще и потому за-

помнилась она, что совсем недалеко, в маленьком селе Успенка, остались ждать мужа и отца жена и трое детей. А среди этих детей – *моя будущая мама*» [Ахметова 2012: 88].

Далее приводятся выдержки из рукописи воспоминаний деда, а также фрагменты опубликованной книги с его участием. Завершается этот объемный фрагмент статьи комментарием: «Железное поле было и в *нашей семье*», после чего лингвист возвращается к анализу художественного текста. Однако уже через два абзаца – вновь автобиографический комментарий автора: «В *нашей семье* тоже хранится засушенный подснежник, который прислал своим детям *мой дед*». И далее продолжение: «Брат *моей бабушки* – Николай Иванович Ганышин, пропавший без вести в 1942 году, писал письма своей дочке Нине <...> (приводится полный текст одного из писем). Нина Веденеева (Ганышина) сохранила письма отца и создала на их основе документальную повесть «Память сердца» [Там же: 90]. Заканчивается статья авторским комментарием выдержек из произведений А. Рекемчука.

В статье профессора С.А. Питиной «Наивная картина мира и семейная этимология», автор воспроизводит историю своей переписки с однофамильцем отца [Питина 2007]. Обращает на себя внимание, что эта статья, как и любое научное произведение, характеризуется логичностью, последовательностью изложения, использованием терминологии (*научная картина мира, наивная картина мира, обыденное мышление, автостереотипы* и т.п.), но при этом ее содержанием становятся факты частной жизни ученого, а именно – поиски этимологических корней фамилии, которые сопровождаются рефлексией и лингвистическими комментариями автора: «Перед Новым 2007 годом мои родители передали интереснейшее для меня письмо от московского однофамильца моего отца А.И. Дыжина. Инженер по образованию, кандидат технических наук и автор книги обо всех известных ему Дыжиных, Ю.В. Дыжин изучил все доступные ему телефонные справочники России и ближнего зарубежья, позвонил каждому и в результате нашел сведения о 200 Дыжиных. За письмом последовали звонки и телефонная переписка, обмен фотографиями, поиски общих черт <...>. Ю.В. Дыжин считает, что все обладатели довольно редкой фамилии, несомненно, являются родственниками. Кроме «официальной» версии проис-

хождения фамилии, он приводит еще несколько (больше всего ему нравится вариант о связи фамилии его прадеда с дворянской фамилией графа Ладыжин, незаконнорожденным сыном которого он был). В этимологические поиски включились сначала московские Дыжины, затем обнаруженные родственники в разных городах. Интересные судьбы, семейные саги, документальная хроника нескольких десятилетий и даже веков позволили воссоздать семейную наивную картину мира, менявшуюся параллельно изменениям историческим и лингвокультурным» [Питина 2007: 189-190].

В некоторых случаях внимание к автобиографическим фактам, к истории семьи становится элементом стиля ученого-лингвиста. Так, например, В.П. Тимофеев в целом ряде своих исследований прямо указывает на источник лингвистических размышлений и выводов – речь своей матери, Евдокии Михайловны Тимофеевой, и других родных. В качестве иллюстрации используем текст написанной им главы из коллективной монографии «Русский язык для делового общения» (Челябинск, 1996), озаглавленной «Язык деловой личности».

Начало изложения отражает общетеоретические подходы автора к анализу фактического материала и строится вполне традиционно для научной коммуникации: «Стиль не выходит за пределы системы языка, он на ней и основывается, а с точки зрения речи стиль избирателен. В официально-деловом стиле, например, не должно быть разговорно-просторечных и художественных речевых элементов, но вполне уместны элементы научной речи, поскольку официально-деловая речь стремится к абсолютно адекватному отражению жизни» [Тимофеев 1996: 164]. Стиль изложения – нейтральный, используются безличные конструкции, пассивный залог, стереотипные речевые формулы, способствующие объективной подаче языковых фактов. Например: «Чтобы конкретизировать официально-деловую речь, надо указать...», «Официально-деловой стиль речи обычно связан с...», «Любой деловой документ имеет свою форму...», «...этому должно быть посвящено специальное исследование» и т.п.

Однако когда автор переходит к изложению важнейших научных положений относительно существа проблемы – языка деловой личности – он обращается к своему личному опыту.

Представим этот фрагмент, «захватив» также предыдущий абзац – отчасти для контраста, отчасти для репрезентации его переходного характера (выделения курсивом наши. – Е. Г.):

«Личность в деловых документах наиболее полно представляется в бытовых деловых документах – в заявлении, справке, расписке и под., но и то более в грамматической форме лица: я + глагол-сказуемое. Может быть и форма «Мы», но, в данном случае, я *оставляю* то малое исключение, которое, касается стороны, коллектива, собрания и т.п. «Я» в деловом документе совпадает с автором документа. Таковыми являются, например, автобиография, доверенность, заявление, объяснительная записка и под. В таких деловых документах *закрепляется жизнь человека*.

В моем домашнем архиве сохранилось два комплекта крестьянских деловых документов по продаже домов – «без сноса» и «на слом», с печатью советской власти и подписями. Поделовому, эти обременявшиеся подлинники никого, конечно, не интересуют, но применительно к теме, о которой я *пишу*, они скажут собою главное: деловые документы – это не только прерогатива высшей власти, но они гарантируют и гражданское состояние самых низших слоев населения, и те тщатся составлять эти документы, но так и не одолевают их «закovskyристых» синтаксических конструкций, несмотря на мобилизацию всей своей грамоты... Так же, если не хуже, исполняют документы и наши современники. <...> Но вот «естественные» документы:

Доверенность

Дана настоящая Тимофееву Павлину Дмитриевичу в том что я Тимофеев Георгий Дмитриевич доверяю ему продать мой дом. С надворной постройкой находящегося в с. Сладчанском Спицынского с/совета по цене его личного усмотрения К настоящей доверенности

Подписуюсь [Подпись]

20/XI-39 г.» [Тимофеев 1998: 166-168].

После слов: «Еще подлинник» – автор приводит тексты договоров купли-продажи дома в деревне Сладчанке, а также дома в деревне Мазуриной и справки, разрешающей эту продажу. Во всех документах фигурируют имена реальных родственников автора – отца, Тимофеева Павлина Дмитриевича, и сестры, Тимофеевой Татьяны Павлиновны. В дальнейшем тексте статьи

жанры делового письма: заявление, объявление, автобиография, доверенность, справка, расписка, докладная записка, характеристика – последовательно характеризуются автором без обращения к конкретным текстам, но по определенным критериям – содержательным и структурным.

Подобное обращение к личному архиву автора, на наш взгляд, отражает особенности самосознания лингвиста, для которого каждый факт его биографии становится объектом пристального лингвистического изучения.

Внимание к автобиографическим документам – письмам, запискам родных – характерно и для других работ Вячеслава Павлиновича. В частности, его книга «Фразеология диалектной личности» [Тимофеев 2003] содержит раздел «Фразы в семейной переписке», где обильно приводятся тексты из личного архива автора наряду с фотодокументами.

Ярким примером реализации эго-дискурсивности выступает статья профессора Омского государственного университета Б.И. Осипова, опубликованная в сборнике научных трудов «Проблемы номинации и речевой коммуникации в профессиональной среде» [Осипов 2008]. Хотя название статьи не отличается каноническим характером: «Отвечайте на тот вопрос, который вам задают (об одном несчастливом жанре делового общения)», в нем актуализированы значимые для указанного научного сборника термины и понятия *деловое общение* и *жанр*.

Начало статьи вполне вписывается в представления об академической коммуникации: «В последние годы выходит большое количество брошюр, статей и других материалов по культуре деловой речи. Есть и специальные пособия для государственных служащих. Такова, например, вышедшая несколько лет назад работа коллектива саратовских ученых под руководством проф. О.Б. Сиротининой» [Осипов 2008: 194]. Далее автор в качестве достоинства названной книги называет отмеченный в ней жанр ответов на запросы, жалобы и письма трудящихся. «Однако, – указывает исследователь, – подробный разбор требований культуры общения и культуры речи автор данного раздела Е.П. Захарова дает только для жанров индивидуальной беседы и публичного выступления». И продолжает: «Не могу сказать, чтобы жанру ответов на запросы и жалобы (или, как сокращают

в конторах, ОГ – «обращения граждан») уделялось большое внимание и в других известных мне пособиях соответствующей тематики. Между тем едва ли кому-то из моих соотечественников удалось прожить без единого обращения к властям по тому или иному вопросу нашей не слишком хорошо организованной жизни. Так что тема эта представляется не только злободневной, но и более злободневной, чем хотелось бы» [Там же]. Казалось бы, начало вполне типичное – в нем обосновывается обращение к научной проблеме. Правда, наличие языковых меток персональности, субъективно-оценочных средств и маркеров психологической напряженности не позволяет признать такое обоснование абсолютно нейтральным. Сравните: «не могу сказать», «едва ли кому-то из моих соотечественников...», «нашей не слишком хорошо организованной жизни», «более злободневной, чем хотелось бы».

Дальнейший текст развеивает все сомнения и убеждает читателя в нестандартности содержания статьи: «Начну издалека. В 1956 г. на окраине города Кургана я был задержан милиционером за то, что ...рисовал одно из зданий водопровода». Автор подробно рассказывает все последовавшие за этим события: привод в отделение милиции, допрос у майора, предупреждения и запреты. Претензии к подростку выразил вопрос: «А вы знаете, что стратегические объекты фотографировать и рисовать категорически запрещено?» [Осипов 2008: 194]. Это один из нескольких эпизодов, рассказанных автором в статье из его советской и постсоветской жизни. В заключительной части статьи автор вновь возвращается к случаю из своего личного опыта, с рассказа о котором начал (про рисунок водопровода), после чего следует авторский директив: «Не давайте спуску чиновникам. Добивайтесь ответа. Ответа на то, о чем спрашиваете» [Там же: 202].

Перед нами, конечно, нестандартный текст. Он наполнен эмоциями, широко использует нарратив, при этом минимально насыщен специальными лингвистическими терминами и рационально-логической аргументацией. Но проблема, которая ставится автором в статье, в результате представлена вполне реальной и требующей разрешения с участием лингвистов.

В целом, анализируемое явление в научном дискурсе отражает изменение в восприятии себя и своей деятельности современ-

ным ученым. Для лингвиста любые ситуации использования языка, в том числе ситуации межличностного, повседневного общения, пережитые им самим, становятся объектом профессиональной рефлексии. Ведь объекты изучения не существуют в реальном мире, они конструируются познающим сознанием для целей исследования. Таким образом, подобные «лирические отступления» в научном тексте полнее раскрывают особенности сознания и личности самого исследователя как главной фигуры научного познания, демонстрируют его умение мыслить самостоятельно, неординарно, творчески. Они фиксируют мысль исследователя (а затем – читателя) на самых привычных вещах и ситуациях.

Проведенный анализ показал, что современный исследователь-лингвист – не отрешенный от мира, погруженный в себя познающий субъект, а реальный, чувствующий, включенный в многообразные виды человеческой активности индивид. Он не «боится» апеллировать к обыденному знанию, к собственным ощущениям. Научное познание предстает как живой, реальный процесс, сопровождающийся разнообразными эмоциями (ср. название статьи: «<...> Где эмоция, там и когниция» [Демьянков 2002]).

Таким образом, современный научный текст может рассматриваться как вербализация сложных когнитивных процессов, в которых тесно переплетаются научные знания и представления с отрефлексированными результатами обыденного, повседневного, межличностного опыта исследователя.

ЛИТЕРАТУРА

Асмолов А.Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа. – М., 2001.

Ахметова Г.Д. Отзвуки войны в жизни и в книгах: повесть А. Рекемчука «Железное поле» в иноязычной аудитории // Русский язык в современном Китае: сб. ст. II Междунар. науч.-практ. конф., г. Хайлар, КНР, 11-12 апреля 2012 г. – Чита; Хайлар, 2012.

Георгиева С. К вопросу о фразеологизмах, связанных с эмоциями (на материале русского и болгарского языков) // Номинативная единица в семантическом, грамматическом и диахрони-

ческом аспектах: сб. науч. ст. к 80-летию А.М. Чепасовой. – Челябинск, 2006.

Голованова Е.И. Интимизация современной научной речи // Языки профессиональной коммуникации: сб. ст. участников Третьей междунар. науч. конф., Челябинск, Т.2. – Челябинск, 2007.

Голованова Е.И. Посвящение как жанр научного дискурса // Жанры речи: сб. науч. тр. Жанр и язык. – Саратов, 2009. – Вып. 6.

Демьянков В.З. и др. Лингвopsихология как раздел когнитивной лингвистики, или: Где эмоция – там и когниция // С любовью к языку: сб. науч. тр. Посвящается Е.С. Кубряковой. – М.; Воронеж, 2002.

Земская Е.А. К вопросу о категории вежливости // Проблемы филологии в синхронии и диахронии: сб. науч. ст. к юбилею проф. Л.А. Глинкиной. – Челябинск, 2005.

Золтан А. Древнерусское слово *корочюнь* и русский фразеологизм *карачун ему пришел* // Грани слова: сб. науч. ст. к 65-летию проф. В.М. Мокиенко. – М., 2005.

Костючук Л.Я. Словарь, которого мы ждали и ждем // Проблемы филологии в синхронии и диахронии: сб. науч. ст. к юбилею проф. Л.А. Глинкиной. – Челябинск, 2005.

Лазари А. де. «Советскость» и «русскость» в польской культурной запрограммированности (зарисовка вопроса) // Россия – Польша: филологический и историко-культурный дискурс: сб. ст. участников междунар. науч. конф. Магнитогорск, 18-19 ноября 2005 г. – Магнитогорск, 2005.

Нарский И.В. Фотокарточка на память: Семейные истории, фотографические послания и советское детство. – Челябинск, 2008.

Осинов Б.И. Отвечайте на тот вопрос, который вам задают (об одном несчастливом жанре делового общения) // Проблемы номинации и речевой коммуникации в профессиональной среде: сб. науч. тр. – Челябинск, 2009.

Питина С.А. Наивная картина мира и семейная этимология // Житниковские чтения (VIII; 2007): Информационные системы: гуманитарная парадигма: Материалы Всерос. науч. конф., Челябинск, 20-22 февраля 2007 г. – Челябинск, 2007.

Рут М.Э. Разве он уже не живой? Еще раз про литературный язык // Проблемы филологии в синхронии и диахронии: сб. науч. ст. к юбилею проф. Л.А. Глинкиной. – Челябинск, 2005.

Тимофеев В.П. Фразеология диалектной личности: Словарь. – Шадринск, 2003.

Тимофеев В.П. Язык деловой личности // Русский язык для делового общения: коллект. монография. – Челябинск, 1996.

Шкатова Л.А. Письма из Польши: дружеский текст в межкультурной коммуникации // Россия – Польша: филологический и историко-культурный дискурс: сб. ст. участников междунар. науч. конф. Магнитогорск, 18-19 ноября 2005 г. – Магнитогорск, 2005.

О.А. МИХАЙЛОВА, Г.В. ПЛЯСОВА

(Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина, г. Екатеринбург, Россия)

ИНТЕРВЬЮ СО ЗВЕЗДОЙ В АСПЕКТЕ РЕЧЕВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ

Аннотация: В статье освещается проблема создания статуса личности собеседника в интервью со звездой шоу-бизнеса. Отмечается существование эксплицитных и имплицитных сигналов «звездности» героя интервью. Отдельно рассматриваются как эксплицитные маркеры (названия рубрик журналов со «звездными» интервью, заголовки, отдельные лексемы и др.), так и имплицитные средства (тематические блоки, невербальные проявления некоторых характеристик респондента).

Ключевые слова: психолингвистика; жанр интервью; эксплицитные и имплицитные средства; имидж.

Беседа со знаменитостями приобрела в наше время большую популярность. Современные медиаиздания ежедневно знакомят читателей с политиками, чиновниками, представителями шоу-бизнеса через интервью разного типа. Интервью считается одним из основных информационных жанров журналистской деятельности, в то же время это акт коммуникации, который характеризуется не только взаимодействием коммуникантов, но и прагматическим эффектом воздействия на главного, хотя и незримого участника общения – аудитории. Интервью журналиста с собеседником есть разговор двух людей не просто для обмена сведениями, а с целью создания нового информационного продукта – актуального, общественно значимого, предназначенного для публикации [Лукина 2003]. Журналист, берущий интервью, работает в пользу собеседника: своими вопросами помогает герою полнее и подробнее рассказать о себе. Лицо, у которого берут интервью, его впечатления и суждения, его личность представляют интерес и для адресата, и для журналиста как посредника сторон. Современное интервью отходит от советского типа «вопросника-анкеты», становится эмоциональным, причем как со стороны собеседника, так и со стороны журналиста. Интер-

вью со звездой является разновидностью жанра интервью и обладает текстовой спецификой, обусловленной статусом героя.

Как правило, российские звездные интервью – это неформальный диалог о личной жизни звезды или о событиях общественной жизни, напрямую затрагивающих ее личную судьбу. Для поддержания своего звездного статуса персоне необходимо быть постоянно в центре внимания, подогревать интерес публики. Эту функцию призвано выполнять интервью.

Цель нашего исследования – описать используемые в интервью со звездой языковые средства, создающие притягательный для публики образ героя. Материалом явились интервью с представителями шоу-бизнеса, опубликованные в различных гляцевых журналах, адресованных молодежи. Концепцию практически любого гляцевого журнала можно свести к трем основным понятиям – красота, деньги, успех, именно поэтому в таких изданиях большое место занимают интервью со звездами шоу-бизнеса.

Кого мы традиционно называем звездами? Современные словари дают такие толкования лексемы *звезда*: 'о человеке, прославившемся в какой-либо сфере деятельности: о знаменитости' [Солганик 2008: 232]; 'о деятеле искусства, науки, о спортсмене: знаменитость' [Толковый словарь 2007]. То есть звезда – это известный благодаря своим талантам, творческим способностям человек. Такая личность вызывает к себе повышенный интерес, поэтому активно «тиражируется» в СМИ.

Задача интервью со звездой – подчеркнуть, «высветить» звездный статус личности, открыть особенности ее характера, образа жизни, поведения и тем самым привлечь к ней внимание читателя. Эта задача решается двумя способами – эксплицитным и имплицитным. К эксплицитным сигналам, как показывают материалы, относятся определенные «маркеры звездности»: названия рубрик журналов, отдельные лексемы, к имплицитным – внутренние особенности текста, формирующие звездный имидж героя интервью.

Обычно интервью со звездами располагаются в журналах под определенными рубриками. Эти рубрики могут иметь говорящее название, заранее указывающее на звездный статус интер-

вьюируемого, ср.: *Звездное досье*, *Star shopping* (журнал «Yes!-звезды»), *Звездный рецепт* (журнал «Cosmopolitan beauty»).

Встречаются семиотически более сложные номинации рубрик: *V.I.P.-зона* (журнал «Bravo»), *Glamdiva* (журнал «Glamour»), *Лицо с обложки* (журнал Cosmopolitan). Название рубрики *V.I.P.-зона* образовано сложением английской аббревиатуры и русского слова. V.I.P. (от английского «very important person») и переводится как «очень важное лицо», а окказионально расшифровывается по-русски «весьма именитая персона» (ВИП). Аббревиатура обозначает лицо, имеющее право на персональные привилегии ввиду своей финансовой, политической и пр. состоятельности. Выражение «весьма именитая персона» появилось как единичное обозначение к собирательным понятиям *аристократия*, *высший свет* (*бомонд*).

Название *Glamdiva* также образовано сложением двух основ: усеченная основа *glam* – от популярного в современном обществе заимствования *гламур* (от английского слова *glamour* как «шарм», «очарование», «обаяние») и русского *дива*. Гламур в сознании современного человека – это образ роскошного стиля жизни, блеска, т.е. всего, что обычно изображается на обложках модных журналов. *Дива* изначально – эпитет, даваемый меломанами первоклассным певицам. Сейчас это понятие расширилось, в журнале под этой рубрикой предлагаются интервью со знаменитыми девушками, независимо от рода их деятельности, но обязательно гламурными.

Вторая яркая группа маркеров – специфические лексемы, употребляемые журналистом по отношению к собеседнику. Для читателя подобные лексемы являются особыми опознавательными знаками звездной личности. Помимо основной лексики *звезда*, есть и другие единицы, семантически с ней связанные.

В Русском ассоциативном словаре представлены следующие реакции на стимул *звезда* в интересующем нас значении: *эстрада*, *сцена*, *герой*, *знаменитость*, *артист*, *видеоклип*, *экран*, *блеск*, *кино* и др. [Русский ассоциативный словарь 1994]. Эти лексемы составляют идеографическое поле слова *звезда* и поддерживают соответствующий статус личности. Например:

Когда ты впервые почувствовал себя звездой?; А у тебя звездная болезнь есть? (звездная болезнь – 'высокомерное,

чванливое поведение лица, пользующегося большой известностью, популярностью' [Шведова 2007]).

У нашей редакции есть такая особенность – зачислять всех знаменитостей в разряд либо сложных, либо приятных.

Можешь вспомнить какой-нибудь странный случай, связанный с ужасным поведением твоих поклонниц?

Вас не смущает ваша популярность у людей за 50, например?

У тебя постоянно просят автограф. А ты когда-нибудь брала их?

Вот сейчас будет музыкальная премия, я боюсь, что опять что-нибудь отчебучу на красной дорожке... (в последние десятилетия расстилание красной ковровой дорожки – ср. англ. red-carpet treatment, что означает «прием на высшем уровне» – традиционно стало использоваться для чествования VIP-персон и других знаменитостей на официальных мероприятиях).

Такое впечатление, что вы не любите блистать на светских вечеринках и на страницах глянцевого журналов... (в сознании читателей светские вечеринки ассоциируются с богатыми и знаменитыми личностями. Светские мероприятия обычно посещают звезды и их ближайшее окружение, для того чтобы обратить на себя внимание общественности, прессы).

Когда-нибудь у вас возникали проблемы с папарацци? (папарацци с итал. paparazzo «назойливый, особенно пищащий комар» – журналисты-фоторепортеры, чья работа заключается в том, чтобы запечатлеть сцены из личной жизни звезд шоу-бизнеса и других знаменитостей без их ведома и согласия).

Таким образом, благодаря функционированию в интервью подобных лексем, читатель может безошибочно определить, что интервьюируемый – известная личность, звезда шоу-бизнеса.

Имплицитным средством представления личности собеседника в звездном интервью можно считать такую композиционную категорию, как тематический блок. В большинстве случаев композиция интервью основана на принципе импровизированной беседы. Предполагается, что журналист не готовит конкретные вопросы для интервью, а задает их спонтанно, по ходу разговора, исходя из ответов интервьюируемого. Тем не менее, перед беседой с известным человеком журналист очерчивает

для себя определенный круг тем, которые, по его мнению, должны быть освещены в процессе разговора.

В «звездных» интервью молодежных журналов можно выделить следующие стандартные тематические блоки, располагающиеся в определенной последовательности:

- детство, приезд в столицу (вопросы знаменитостям из провинциальных городов) – «до» и «после»: *На кого ты обращала внимание в школе? / Ты с детства хотел стать артистом? / Ты хорошо учился? / Какое прозвище у тебя было в детстве? / Ты приехал в Москву, чтобы стать актером. Чем тебя поразила новая среда, Вы сильно изменились за время, что вы находитесь в Москве?*

- работа/карьера, творческие планы: *Ты же начинала работать моделью. Кто тебе предложил первый контракт? / Ты помнишь свою первую зарплату? / Какую роль тебе хочется сыграть? / Нет ли у тебя желания попробовать себя в других видах искусства? / Вы сейчас что-то пишете или готовитесь снимать? / Какой должна быть роль, чтобы вы согласились ее сыграть?*

- популярность и поклонники: *У тебя есть секрет – почему твоя музыка так популярна во всем мире? / Ты помнишь, как первый раз увидела себя на телеэкране? / Когда же ты впервые почувствовал себя звездой? / Можешь вспомнить какой-нибудь странный случай, связанный с ужасным поведением твоих поклонниц?*

- светская жизнь, увлечения и досуг, музыкальные, литературные, кинематографические пристрастия: *На светских раутах и гламурных вечеринках дресс-код сложно игнорировать. Как выходите из положения? / Вы любите свет? Рестораны, бриллианты... Или вы гольфист и домосед? / А чем ты занимаешься в свободное время? / Как ты отдыхаешь? / Что ты читаешь? / Есть ли время на литературу?*

- слухи, папарацци и желтая пресса, провокационные вопросы: *Когда-нибудь у вас возникали проблемы с папарацци? / Ходят слухи о Вашем романе с Ксенией Собчак. Правда ли это? / Проводили ли вы вместе с женой Константина Эрнста ночь, как описано в блоге glavred? / Ходят слухи, что ты собра-*

лась уйти со сцены.../ Момент нечестности в вашей профессии есть?

- личная жизнь (вопросы о семье и друзьях): *Как ты думаешь, семейное счастье – это данность или работа?/ А тебе сложно было решиться на второго ребёнка?/ Вы своего ребёнка тоже собираетесь по таким канонам воспитывать?/ У тебя много друзей?/ Кто твой лучший друг?/ С кем бы ты хотел дружить?*

- «психологические вопросы»: вопросы о гармонии с самим собой и с окружающими людьми: *Чего тебе не хватает?/ Что бы ты изменил в мире вокруг себя?/ Что может вывести тебя из себя?*

Темы интервью со звездой, как правило, немногочисленны и стандартны, однако журналист выявляет значимые мелочи, любопытные, интересные для целевой аудитории детали биографического и творческого пути звезды. Например, в интервью с А. Васильевым, лидером группы «Сплин», известном необычностью творческих ходов, выясняется дизайн нового альбома, обсуждается процесс рождения песен: *Мы по Стокгольму шлялись и увидели у стен маленькие фигурки разных людей, и один был очень прикольный – в очках, в кепке. Я его сфотографировал и на обложку шлепнул; А для нового альбома группы я сфотографировал из окна, как «Волга» въехала в арку среди ночи, очень сильно разбилась; Кучу сэмплов использую, вырезаю куски, задом наперед разворачиваю и так песню пишу.* Массовому читателю это интересно, поскольку в данном случае действует один из основных законов общения – закон детального обсуждения мелочей.

В беседах со звездами журналист прибегает к особой форме вопросов. Это так называемые нестандартизированные, свободные, «шаловливые» вопросы, работающие на имидж знаменитости: *Что ты никогда не вынимаешь из карманов?/ С какой мыслью ты засыпаешь и с какой просыпаешься?/ Тебе не обидно, что как неправильному, вредоносному, заносчивому тинейджеру внимания публика уделяла тебе несколько больше, чем сейчас, когда ты остепенился?/ А вы знаете состав железняка?*

В современных медиаизданиях каждое интервью со звездой «пестрит» разнообразными формами обращения к собеседнику – от официальных до фамильярных. Выбор формы обращения обусловлен возрастом интервьюируемого, степенью его успеха, его социальной позицией: *Юлия, зачем вы поступили в Лондонскую театральную школу?* (интервью с Юлией Высоцкой, актрисой, телеведущей); *Андрей, вы занимаетесь серьезным жанром – спецрепортажем. Есть для вас запретные темы или такие, за которые лично вы не возьметесь?* (интервью с известным тележурналистом, репортером Андреем Лошаком); *Скажи, Юлька, какой день в этом году ты можешь назвать самым счастливым?* (интервью с певицей, актрисой Юлией Савичевой); *Сережа, ты помнишь себя ребенком?* (интервью с певцом Сергеем Лазаревым); *Привет, Ромашка!* (интервью с солистом группы «Звери» Ромой Зверем).

Звезда заинтересована в постоянном внимании к своей личности, отсюда потребность в скандалах и слухах, которые умножают частотность появления имени в СМИ. Как отмечает О.А. Макурина, «российские звезды дают достаточно развернутый комментарий тех слухов и скандалов, которые циркулируют вокруг них, <...> а журналист, обращаясь к соответствующим вопросам, делает интервью более зрелищным, «подогревая» интерес массового адресата и помогая звезде поддерживать свой имидж даже с помощью провокационной информации» [Макурина 2008: 73]. Такой поворот беседы может быть оправдан, во-первых, законом притяжения критики, во-вторых, законом ускоренного распространения негативной информации.

В звездных интервью молодежных журналов можно встретить описания невербального поведения респондента (авторские ремарки, включенные в ответы интервьюируемого; иконические знаки – смайлики); передачу особенностей произношения (деление слов на слоги, междометия и звуки, заполняющие паузу и т.д.). Эти дополнительные факторы образуют живую ткань процесса взаимодействия, помогают уточнить сообщаемую информацию, раскрыть её истинное содержание, которое иногда может противоречить словесному сообщению.

Например, авторские ремарки посреди ответов интервьюируемого как средство визуализации и характеристики героя интервью:

– *И что такого недавно ты делала?*

– *Кушала в Макдоналдсе! (Хохочет).*

– *До «Фабрики» у тебя было много поклонниц?*

– *Их практически не было. Ну одна, ну две... Хотя, нет, насчет этих двух это я погорячился (Улыбается).*

– *Ну а споры, какие-то конфликты при создании музыкального материала у вас возникают?*

– *(Оживляется).* Ну да, возникают творческие споры. И не творческие тоже.

– *Вы еще детей хотите?*

– *(Уверенно).* Да! Но если только через год или позже.

– *Какую одежду вы бы не надели никогда в жизни?*

– *(Хором).* Женскую!

– *Как думаешь, чем твоя жизнь отличается от жизни обычных девчонок, твоих ровесниц?*

– *М-м-м... (Задумывается).* Ну, в первую очередь, ненормированным рабочим днем и тем, что я не могу ничего до конца запланировать.

Нередко собственно интервью предваряется авторским текстом, в котором журналист описывает внешний вид, настроение, поведение звездного собеседника. Это способствует концентрации внимания на образе героя, а детализация вызывает повышенный интерес у читателя. В такой преамбуле журналист задает имидж знаменитости, которая может выступать и как «свой парень/девчонка», и как «звезда мирового масштаба».

Например, следующий текст предваряет интервью с участником группы «БиС», выпускником «Фабрики звезд» Владом Соколовским: *Приехав в сад «Эрмитаж», чудесное место в центре Москвы, мы увидели Влада Соколовского, одиноко гревшегося на солнышке на скамейке. Оказывается, всю ночь до нашей*

встречи он готовился к экзамену и поэтому на интервью пришел слегка в одуревшем состоянии. «Две пятерки», — опережая вопрос, довольно улыбается Влад.

Журналист создает образ обычного молодого человека, студента, и у читателя не формируется впечатление «звездности» героя.

Следующий пример – вступление к интервью с актрисой Кейт Бекинсейл: *Калифорнийский курорт Санта-Моника с семи утра залит солнцем. Лучи и блики на вымытых автомобилях, на горячих дверных ручках, везде. Они же сверкают на бусах Lavin, украшающих шею Кейт Бекинсейл. Актриса с раннего утра нежится на диване, выставленном на открытую площадку местной гостиницы Casa del Mar. Она непредусмотрительно надела закрытую черную блузку (похоже, Stella McCartney), хорошо хоть обувь на высоченных каблуках – открытая. Девушка теребит крупный жемчуг и шепчет какие-то двусмысленности в маленький телефон.* Здесь, напротив, через описание внешности и обстановки, окружающей знаменитость, ярко показан образ супер-звезды.

Прием представления невербального поведения личности, характеристики внешности, поведения, обстановки, окружающей звезду, используется журналистом для «сближения» с аудиторией, интимизации общения, для создания атмосферы доверительности и снятия излишней официальности. Имидж звезды – это инструмент формирования массового сознания. Поэтому журналист в беседе со звездой должен ориентироваться как на ожидания массового адресата, так и на особенности имиджа знаменитости. Совпадение имиджа звезды с ожиданиями читателя обеспечивает ей максимальную и длительную популярность. Жанр интервью со звездой получает все большее распространение в СМИ, особенно в молодежных изданиях. Тем не менее, отношение к этому жанру у читателей неоднозначное. Результаты опроса молодежи на одном из интернет-сайтов показали, что любят интервью со звездами 45%, не любят – 55% опрошенных.

ЛИТЕРАТУРА

Лукина М.М. Технология интервью. – М., 2003.

Макурина О.А. Национальная специфика «звездного» интервью в русском специфическом дискурсе // Вестник ВГУ. Серия: Филология. Журналистика. – 2008, № 2.

Русский ассоциативный словарь [Электрон. ресурс]. – Режим доступа: <http://www.tesaurus.ru/dict/dict.php>.

Солганик Г.Я. Толковый словарь. Язык газеты, радио, телевидения – М., 2008.

Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов / Под ред. Н.Ю. Шведовой – М., 2007.

Н.Б. РУЖЕНЦЕВА

*(Уральский государственный педагогический университет,
г. Екатеринбург, Россия)*

ДЕИДЕОЛОГИЗАЦИЯ ФАРШИРОВАННОЙ РЫБЫ, ИЛИ МОДИФИКАЦИЯ ПРЕСУППОЗИЦИЙ В МЕЖНАЦИОНАЛЬНОМ КУЛИНАРНОМ ДИСКУРСЕ

Аннотация: Данная статья, основанная на материале советских и американско-российских кулинарных текстов, посвящена, с одной стороны, формам идеологизации текста в советскую эпоху, а с другой – текстовым способам «снятия» идеологического компонента, приемам деидеологизации пресуппозиций современного российского адресата.

Ключевые слова: межнациональный дискурс, кулинария, кулинарные тексты, Советский Союз, Россия, США, идеология, деидеологизация, адресат, интенция, модификации, пресуппозиции.

Речевые цели (намерения, интенции) являются важнейшим компонентом любой речевой ситуации. Мы можем вступать в общение в рамках конкретной речевой ситуации, имея целью убедить собеседника, изменить его картину мира, информировать его, установить с ним контакт, рассмешить, расслабить, успокоить, побудить к действию и т.д. Однако для феномена «дискурса» интенциональная составляющая не менее важна, чем для речевой ситуации. Целью говорящего является «тот результат, который он, сознательно или неосознанно, хочет получить от своей речи» [Михальская 1996: 54], дискурсивная же цель более сложна и, как правило, включает в себя несколько интенциональных составляющих.

Основной целью межнационального дискурса является установление диалога между представителями двух национальностей, двух культур, а также двух государств. С одной стороны, взаимодействие в рамках той или иной разновидности межнационального дискурса может предполагать реализацию конфронтационной интенции, ведущей к разного рода проявлениям агрессии, конфликтам, ингрупповому фаворитизму. С другой стороны, как бы ни складывались в тот или иной момент отно-

шения между двумя государствами, в дискурсе, как правило, реализуются кооперационная интенция, направленная на установление взаимодействия, взаимопонимания, сотрудничества между людьми и государствами, а также на соблюдение принципов толерантности и политкорректности.

В любой разновидности межнационального дискурса эти две основные интенции – конфронтационная и кооперационная – могут быть реализованы в разном соотношении. Однако в межнациональном и в межгосударственном общении достаточно сильна и третья интенциональная составляющая – модификационная, связанная с желанием адресанта изменить коммуникативное поведение адресата, его миропонимание и мироощущение, его взгляды на историю страны, ее культуру, иными словами – его пресуппозиции. Контрастивное описание русского и американского коммуникативного поведения, сделанное Ю.Е. Прохоровым и И.А. Стерниным, свидетельствует о том, что стремление к модификации картины мира собеседника у русских заметное, а у американцев – отсутствует [Прохоров, Стернин 2007: 248]. Мы полностью согласны с данным выводом – его подтверждают не только личные наблюдения, но и тексты, написанные в таком неоднозначном жанре, как «Взгляд из-за границы» (на другую страну, людей иной национальности). Американцы, как правило, не позволяют себе попыток модифицировать или резко осуждать коммуникативное поведение иностранца – они лишь дают советы соотечественникам, рекомендуя им те или иные формы поведения в чужой стране. Это связано, как мы считаем, с достаточно последовательным соблюдением американцами известнейших коммуникативных постулатов Пола Грейса: *«Твое высказывание не должно содержать меньше информации, чем требуется»*, *«Твое высказывание не должно содержать больше информации, чем требуется. Не отклоняйся от темы»*, *«Выражайся ясно»*, *«Будь краток»* и др.

Но несколько иначе обстоит дело с нашими бывшими соотечественниками, ныне живущими в США или в Европе. Как было отмечено выше, у русских стремление к регулятивности (возможной модификации поведения собеседника) высокое [Прохоров, Стернин 2007: 239]. Но таким же оно, по нашим наблюдениям, осталось и у россиян, сменивших страну жительства, о

чем свидетельствуют их тексты, написанные на русском языке ДЛЯ россиян и О россиянах. В этих текстах стремление к модификации картины мира современного россиянина прослеживается достаточно отчетливо, а способы модификаций связаны, прежде всего, с идеологической составляющей советской действительности.

В связи с этим необходимо уточнить ключевые для данной статьи понятия «пресуппозиции» и «деидеологизирующая интенция». «Прагматические пресуппозиции – это тот набор пропозиций, фактов, который, по расчетам говорящего известен собеседнику, входит в его систему знаний... Пресуппозиции очень важны – именно они обеспечивают связность и последовательность коммуникации: ведь всякую новую информацию мы должны привязать к чему-то хорошо известному» [Калинина 2004: 94-95]. В свою очередь, под деидеологизирующей интенцией применительно к материалу данной статьи мы понимаем желание, намерение русскоязычных авторов, живущих ныне в США, модифицировать пресуппозиции адресата, то есть тот набор фактов, суждений и представлений, который сложился у россиянина в советскую эпоху. Цель же данной статьи определяется желанием ее автора, максимально абстрагируясь от собственно идеологической сферы, ПОКАЗАТЬ ТЕКСТОВЫЕ СПОСОБЫ ДЕИДЕОЛОГИЗАЦИИ ПРЕСУППОЗИЦИЙ, ТО ЕСТЬ РЕЧЕВЫЕ ПРИЕМЫ «СНЯТИЯ» ИДЕОЛОГИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА, ЗАКРЕПИВШЕГОСЯ В СОЗНАНИИ ПРЕДПОЛАГАЕМОГО АДРЕСАТА. Мы сознательно не обратились к политическим текстам, по определению несущим высокую идеологическую нагрузку. В качестве иллюстраций взяты тексты, имеющие бытовую (кулинарную) направленность с целью показать, что даже далекие от политики и экономики сферы общения могут при межнациональной коммуникации служить для воплощения регулятивной (деидеологизирующей) интенции их авторов.

На любую национальную коммуникацию влияет целый комплекс факторов: «Значительное воздействие на коммуникативный процесс оказывают социокультурные условия общения, которые можно представить как совокупность социальных, идеологических, правовых, экономических особенностей жизни дан-

ного этноса или социума» [Виноградов 1996: 146]. Сказанное, как мы считаем, можно с полным правом отнести не только к настоящему, но и к прошлому, которое в значительной мере сформировало presuppositions и автора, и адресата сообщения.

«Кулинарные presuppositions» россиянина второй половины 20 века во многом сложились под влиянием неоднократно издаваемой в СССР «Книги о вкусной и здоровой пище» (первое издание – 1952 г, иллюстрации в данной статье – по незначительно исправленному изданию 1954 года). Это издание, на наш взгляд достаточно удачное для того времени и научно обоснованное (рассмотрено и одобрено Институтом питания Академии медицинских наук Союза ССР), было тем не менее абсолютно идеологизированным. Следует, однако, заметить, что идеологизация «Книги» касается не содержания приведенных в ней рецептов, а ее предтекста (предисловия), некоторых статей, корпуса продуктов питания и корпуса рецептов, а также визуального ряда, отражающего предпочтения сталинской эпохи и тогдашние установки СМИ. Во-первых, идеологизация была осуществлена посредством центральных оппозиций текста: в СССР – и за границей (вариант: советское и зарубежное); в СССР (социалистическая страна) – и в капиталистических странах; в СССР – и в старой России; буржуазия и народ, например:

В старой России буржуа и дворяне воспитывали у народа вкус к сивухе из «монопольки», что соответствовало отсталой экономике той эпохи и было выгодно правящим буржуазно-помещичьим классам. Для себя же русская буржуазия и помещики ввозили вина из-за границы, щеголяя утонченными и изысканными вкусами и приверженностью к французским виноградным винам и шампанскому, к зарубежным коллекционным старым коньякам. Мы же хотим теперь воспитать у всего народа вкус к отличным отечественным виноградным винам, к прекрасному советскому шампанскому, к превосходным советским коньякам.

Во-вторых, основным концептом «Книги» является концепт «Изобилие», восходящий к известному высказыванию Сталина: «Жить стало лучше, жить стало веселее».

В-третьих, идеологизация «Книги» достигнута большим количеством идеологем, то есть «языковых единиц, семантика ко-

торых покрывает идеологический денотат или наслаивается на семантику, покрывающую денотат неидеологический» [Купина 2000: 183]. К идеологемам первого типа относятся прецедентные имена и названия: *В.И. Ленин, И. В. Сталин, А. Микоян, Коммунистическая партия, Советское правительство, Центральный Комитет нашей партии, сессия Верховного Совета Союза ССР, пленум Центрального Комитета Коммунистической Партии Советского Союза, а также лексемы «социализм», «коммунизм» и «капитализм».*

К идеологемам второго типа можно отнести идеологизированные советские газетизмы, во множестве использованные в тексте «Книги»: *исторический съезд, исторические решения советского правительства, годы советской власти, материальное благосостояние всех советских людей, улучшение материально-бытовых условий жизни населения, рост благосостояния трудящихся, крутой и всесторонний подъем благосостояния нашего народа, непрерывно растущее экономическое могущество нашей Родины, интересы народа, экономические законы капитализма и социализма, освобождение женщины от тяжелой работы в домашнем хозяйстве, советские женщины, женщины работницы и труженицы наших социалистических полей, тяжелая и неблагодарная работа на кухне, укрепление здоровья советского человека, революционная ломка отсталых привычек и навыков, волчий законы капитализма, освобождение от оков и гнета капитализма, ставить на службу народу, неисчерпаемые природные богатства нашей Родины, осуществление очень больших и ответственных задач, ср. фрагмент, полностью состоящий из газетизмов: с каждым днем богаче и краше становится наша цветущая Родина, идущая в авангарде борьбы передового человечества за мир и безопасность всех народов.*

В-четвертых, идеологизация «Книги» осуществлена через актуализацию фрейма «производство», и прежде всего – «промышленное производство»: *социалистическое производство, передовая, мощная, технически совершенная тяжелая индустрия, курс на индустриализацию страны, промышленная продукция, социалистическое сельское хозяйство, годы пятилеток, предвоенные пятилетки, послевоенные пятилетки, производи-*

тельность труда, выполнение качественных и количественных заданий пятилетнего плана, дальнейший рост и подъем всего народного хозяйства и т.д. Как следствие – кодовые «конвенции», связанные с промышленным производством и знакомые подавляющему большинству советских людей, переносятся в тексте книги и на потребительскую сферу. Информация о продуктах питания подается не только в ключе их потребления, но прежде всего в ключе их производства. Коллективный автор «Книги» подходит к репрезентации кулинарных процессов через процессы производственные, опираясь на устоявшиеся в годы пятилеток пресуппозиции адресата: производство предметов народного потребления, объем производства предметов потребления, промышленность продовольственных товаров, фабрики и заводы, производящие продовольственные товары, пищевые предприятия, на предприятиях внедряются непрерывные процессы производства при полной механизации труда и автоматизации управления и контроля, дальнейшее техническое перевооружение и совершенствование пищевых фабрик и заводов, сеть предприятий общественного питания, форсированное производство предметов народного потребления, сырьевые ресурсы действующих и вновь создаваемых производственных предприятий, ср., например, высказывания без купюр:

**Наша советская фабрика пищевых продуктов – индустриальное предприятие, оснащенное передовой, самой совершенной техникой и размещенное в просторных корпусах.*

**Перестройка (мелкого домашнего хозяйства. – Н.Р.) началась у нас в предвоенные пятилетки и успешно продолжается в настоящее время.*

В-пятых, идеологический компонент «Книги» актуализируется посредством широкого использования фигуры умолчания – на фоне борьбы с космополитизмом в «Книге», по сути, нет упоминаний о зарубежной кухне, о зарубежных продуктах, винах, пряностях и т.д. – представлено лишь то, что готовится, добывается, производится, произрастает в республиках СССР. Так, в разделе «Пиво» нет даже упоминания о знаменитом чешском пиве – читатель «Книги» получает информацию лишь о российском ассортименте: заводы Главного управления пивоваренной промышленности (Главпиво) вырабатывают пиво в разнообраз-

разном ассортименте светлых («Жигулевское», «Рижское», «Московское», «Ленинградское») и темных сортов («Украинское», «Портер», «Карамельное», «Бархатное», «Мартовское»).

В-шестых, идеологизация текста «Книги» достигается посредством организации ее речевой ткани, где преобладают категорические, догматические инструктивные высказывания (коллективный автор книги полностью доминирует, общее для автора и адресата текстовое пространство не создается, отсутствуют апеллятивы и иные средства диалогизации монолога и установления контакта с читателем и др.), ср., категорично-догматичные формы высказываний в разделе «Выбор блюд для обеда и ужина»: *надо / нужно (учитывать, отводить), следует/не следует (питаться, принимать пищу, заменить что? на что?), должен быть (сытным, легким и др.), целесообразно, обязательно, рекомендуется*, а также инфинитивные высказывания, усиливающие категоричность требования, например: *«Меню обязательно разнообразить»*. Самой мягкой формой инструкции является выражение *«можно рекомендовать (на обед, ужин и др.)»*.

Наконец, в-седьмых, вклад в идеологизацию «Книги» внес и визуальный ряд. В ней размещены не только фотографии продуктов и приготовленных из них блюд, но и процессы – изображения социалистических тружеников пищевой индустрии и условий их труда. Приведем некоторые подписи к фотографиям: *«На консервном заводе. Линия зеленого горошка»*; *«На мясокомбинате»*, *«На Угличском сыродельном заводе. Наполнение молоком сырной ванны»*, *«На маргариновом заводе»*, *«На хлебозаводе»*, *«На чайной плантации»*, *«На сахарно-рафинадном заводе»*, *«Сбор чая»*, *«Электродойка»*, *«В заводской лаборатории»*, *«Укупорка (закатка) банок»*, *«В жестянобаночном цехе консервного завода»*, *«Подвесная дорога на добыче соли»*, *«Элеватор»*, *«Икорный цех Банковского рыбокомбината им. С.М. Кирова (Азербайджанская ССР)»*, *«На рыбном промысле»*, *«На морском рыболовном судне»* *«Вяление рыбы»*, *«На конвейере – концентрат «Перловая каша»*, *«Закрытый конвейер хлебозавода»*, *«Бисквитная печь кондитерской фабрики»* и др.

В целом в тексте «Книги» было сделано все, чтобы кулинарные сведения сопровождались идеологической информацией: *под руководством нашей славной Коммунистической партии, ее Центрального Комитета и Советского правительства народы нашей необъятной и могучей социалистической Родины в радостном, героическом и творческом труде воздвигают величественное здание коммунизма, претворяя в жизнь многовековую мечту человечества о построении коммунистического общества, об изобильной, счастливой и радостной жизни.*

Именно этот идеологизированный компонент российской кулинарии до сих пор пытаются деидеологизировать (модифицировать) авторы, выросшие в России и живущие сейчас в США. Нами выявлены несколько способов модификации, направленной на «снятие» с кулинарных пресуппозиций сегодняшних россиян идеологического компонента. Это: РАЗВЕНЧАНИЕ МИФОВ, СОЗДАНИЕ НОВЫХ МИФОВ, ПРЯМЫЕ ИЛИ МЕТАФОРИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ НА СОВЕТСКУЮ ИДЕОЛОГИЮ, ИРОНИЯ, ТРАНСФОРМАЦИЯ ЖАНРОВО-СТИЛЕВЫХ РАМОК И, НАКОНЕЦ, ВУЛЬГАРИЗАЦИЯ, ОГРУБЛЕНИЕ.

1. «Развенчание мифа», то есть «приписанного знаку смысла, несущего в себе идеологию социальных отношений» [Калинина 2004: 92]. Так, Анна Бремзен, бывшая москвичка, живущая сейчас в США, кулинарный авторитет Америки, автор пяти поваренных книг, закончившая к настоящему времени книгу по советской кулинарной истории, в беседе с А. Генисом на радиостанции «Радио Свобода» и в других СМИ развенчивает мифы о «лучшем в мире русском мороженом» и «микояновской котлете»: **На самом деле мороженое привез из Америки Микоян. Не мороженое, а технологию массовую. То есть вся эта массовая продукция советская, это все было привезено Микояном в 1938 году.*

**Пожалуй, самое удивительное для меня было, что все наши ностальгические, вспоминая Пруста, «Мадленки» советские, все это было привезено Микояном из Америки. Даже наша советская любимая микояновская котлета за 6 копеек. Микоян поехал в Америку, увидел гамбургер, это его совершенно поразило. И он решил, что такое можно запустить в России. Они даже грили привезли для гамбургеров, и булочки собирались де-*

лать. Но помешала война. Поэтому осталась такая масс-индустриализованная котлета, которая по пути в СССР утратила булочку. Я позвонила маме и говорю: «Мама, оказывается, наша микояновская котлета это, на самом деле, гамбургер, который потерял булку» <http://www.svobodanews.ru/content/transcript/24761921.html>)

**Важно, что все продукты, которые мы хорошо знаем – всякие мороженые пельмени, знаменитое советское мороженое, которым мы так гордились, все это Микоян тоже привез из Америки* (<http://www.svobodanews.ru/content/transcript/24761897.html>)

2. Создание новых мифов: «Русская история – она история, а советская – это о том, как идеология, политика, страдания человека, голод, война, аресты, как все это связано с тем, как люди ели, как они жили. Это о быте» (<http://www.svobodanews.ru/content/transcript/24761921.html>)

3. Прямая или метафорическая деидеологизация, то есть указания на идеологизированный характер советской кулинарии, ср. высказывания Анны Бремзен в беседе с А. Генисом: **Для меня еда, скорее, это метафора того, как мы глотали идеологию.*

**Конечно, все эти микояновские котлеты, все эти рецепты из «Книги о вкусной и здоровой пище». Можно ли представить себе более идеологизированную поваренную книгу? Так что все, что ели, это либо метафорически, либо буквально было поглощение какой-то идеологии и политики. Не было неполитизированной еды* (<http://www.svobodanews.ru/content/transcript/24761921.html>)

4. Ирония, репрезентируемая через подробности быта, детали, иронический комментарий. Так, П. Вайль, известный эссеист, соавтор «Русской кухни в изгнании», в эссе о русской поэзии XX века включает деталь (кофемолку) в дискредитирующий контекст, актуализирующий иронические коннотации, связанные с советским бытом: **Подношение подарков продолжалось. Вазы чешского хрусталя, стриженные ковры, кастрюли. Моряк, выждав паузу, вынул из-под стола красную кофемолку. Все бросились смотреть, из кучи-малы слышались сдавленные крики: «Умеют же, как умеют», «Вот одну на кухне поставить*

– и ничего не надо!», *«Постой, она ж не на двести двадцать!»*, *«А трансформатор, а трансформатор, у меня дома есть, сейчас принесу!»* (*«Пожарная тревога»*).

Другой пример – ирония, репрезентируемая деталями и окказиональной формой множественного числа: *на столах обильно разложились изделия сельской кулинарии – пироги, кулебяки, ЖИРНЫЕ МЯСА, горы цыплят. С огородов Зайчика – картошка, помидоры, капуста, пучки сельдерея. В графинах – закрашенная черным бальзамом водка* [Там же].

Еще один пример – иронический комментарий недостатка продуктов в советское время: ... *Володька Силин из заготовительного цеха пришел в нашу бытовку грузчиков и отвел меня в сторону: «Банкет у меня сегодня, двадцать пять лет. Всех не зову, сам понимаешь. Держи адрес. В семь часов, а я побежал, мне на Матвеевском сардельки отложили». На столе были не только сардельки, но даже сардины»* (*«Бездомность»*).

Несмотря на ностальгическую тональность фрагмента (далее идет описание комнаты Володьки Силина), общая интонация эссе *«Бездомность»* – даже не ироническая, а саркастическая. Бытовые подробности, и тем более авторский комментарий, ориентированы на модификацию в сознании читателей идеологизированных представлений обо всех сторонах советской действительности, например: *Позитивистское мышление требовало «научного» обоснования и гигиены, и эстетики. Кавычки, в которые заключено слово «научные», придают высказыванию П. Вайля противоположный смысл («псевдонаучное обоснование»), поддерживаемый последующей фразой: Инструктивные книги обосновывали то, что было, кажется, и так ясно* [Там же].

Возможны также попытки деидеологизировать пресуппозиции адресата ироническими аллюзиями. Так, в *«Книге о вкусной и здоровой пище»* приготовление пищи представлено как «тяжелая и неблагодарная работа на кухне», от которой женщины хотят освободиться, не желая тратить свое время «на многочасовое пребывание у кухонной плиты или печки». В свою очередь, известный эссеист и писатель А. Генис доводит это и подобные высказывания до абсурда путем иронического комментария и отсылки к тексту брошюры революционных лет: *чтобы обезопасить кухню, нужно сделать ее фабрикой, превратить в*

цах, попутно приняв освобожденную женичину в братство товарищей, ибо, как я вычитал в брошюре того революционного времени, «кухня уродует тело и душу женичины – ржасеет она на кухне и только» (<http://www.snob.ru/selected/entry/14488>).

Деидеологизирующую функцию выполняет и ироническая интерпретация прецедентных имен и прецедентных текстов, известных не одному поколению россиян: **В Москве на Никольской в ресторане «Дрова» из громкоговорителя левитановский тембр: «Все сокровища мировой кулинарии»* (П. Вайль «На самом деле»). Это ироническая отсылка к знаменитому диктору Левитану, читавшему сводки военного времени, которые люди, затаив дыхание, слушали у громкоговорителей: «Говорит Москва! От советского Информбюро...».

**Кухня считалась очагом «мелкобуржуазной» опасности, религии и суеверий. Поэтому герой романа «Как закалялась сталь» Павка Корчагин произносит свои знаменитые, заучиваемые поколениями школьников слова «Жизнь дается человеку один раз» сразу после того, как он отказался есть вареники в доме своего брата, погрязшего в быте, «как жук в навозе»* (А. Генис. <http://www.snob.ru/selected/entry/14488>). Это, в свою очередь, аппликация известнейшего высказывания из книги Н. Островского в сниженный иронический контекст.

5. Трансформация жанрово-стилистических рамок кулинарного рецепта.

Приведем в качестве иллюстрации рецепт фаршированной рыбы из «Книги о вкусной и здоровой пище», который почти полностью идентичен рецепту А. Гениса, выдаваемому за огромную редкость: *«Настоящую фаршированную рыбу пора заносить в кулинарную «Красную книгу» и беречь, как уссурийского тигра, ибо о ней уже почти ничего не известно. Остались только смутные слухи: где-то на дальнем востоке Нью-Йорка, между Атлантическим океаном и бруклинским сабвэем, еще живут люди, которые помнят аутентичную – восточноевропейскую рыбу, начиненную самой собой»* (<http://www.snob.ru/selected/entry/9734>). Приведенные ниже тексты позволяют проследить смену жанровой формы и стиля текста (от рецепта-инструкции в «Книге о вкусной и здоровой пище» до рецеп-

та-истории, рецепта-байки, предложенного А. Генисом), при почти полном сохранении содержания.

РЫБА ФАРШИРОВАННАЯ

Рыбу очистить от чешуи, отрезать голову и, не разрезая брюшка, вынуть внутренности; удалить из головы жабры, промыть холодной водой и нарезать рыбу поперечными кусками.

Из каждого кусочка рыбы вырезать мякоть, не повредив кожи. Для приготовления фарша вырезанную мякоть вместе с луком и хлебом, замоченным в воде и отжатым, пропустить через мясорубку. В фарш прибавить сырое яйцо, сахар, растительное масло, перец, соль и все тщательно перемешать.

Приготовленным фаршем заполнить куски рыбы в тех местах, где была вырезана мякоть, и сравнять ножом, смоченным в воде.

На дно кастрюли положить нарезанные кружочками свеклу и морковь, а также тщательно промытую луковую шелуху.

Поверх овощей поместить фаршированные куски рыбы, на которые положить еще слой овощей, потом опять рыбу и снова слой овощей. Рыбу с овощами залить холодной водой так, чтобы вода только покрыла их, и, закрыв кастрюлю, поставить варить на слабый огонь на 1½ – 2 часа, считая с момента закипания воды. И т.д. («Книга о вкусной и здоровой пище»).

СУДЬБА ФАРШИРОВАННОЙ РЫБЫ В АМЕРИКЕ

Сперва мы выпотрошили, не разрезая живота, могучие туши. Потом установили телефонную связь с Ближним Востоком и, как сионские мудрецы, принялись за дело, послушно выполняя указания из Тель-Авива. Труднее всего было вырезать из каждого кусочка мякоть, не повредив кожи. На этом обычно кончается терпение, но мы упрямо наскребли полведра жемчужного мяса без костей. (Собственно, из-за них фаршированная рыба вошла в иудейское меню: раввины разрешали есть ее по субботам, когда нельзя вынимать кости изо рта). Дальше в ход пошла мясорубка, конечно же, ручная, в которой мы прокрутили рыбу с луком и булкой. Добавив сырые яйца, соль, перец, но не сахар, как это иногда и зря делают, мы стали заправлять фарш обратно в кожанные кармашки. С тщанием скульптора мы любовно вылепили каждый кусок, не исключая головы. Оглядев за-

валенную полуфабрикатом кухню, мы сообразили, что наделали лишнего, и поехали в магазин за новой кастрюлей армейского размера. Только в нее нам удалось уложить рыбу вместе со свеклой и морковкой и залить ее бульоном, подсунув марлевый мешочек с чешуей. И т.д. (<http://www.snob.ru/selected/entry/9734>)

«Судьба фаршированной рыбы в Америке» очень мало отличается от судьбы фаршированной рыбы в сталинском СССР. Отличается рыба – в Советском Союзе это были всем знакомые сом, щука, лещ и карп, а в Америке – неизвестные в России «полосатые басы». Отличие есть и в некоторых деталях ее приготовления – в СССР рыбу заливали холодной водой, а в Америке – бульоном, в СССР в фарш рекомендовалось добавлять растительное масло, а на дно класть луковую шелуху; в Америке же растительного масла в фарш не кладут, а на дно кладут марлевый мешочек с чешуей.

Основные же текстовые отличия состоят, во-первых, в источниках информации. В СССР – это профессора Института питания Академии медицинских наук Союза СССР, некоторые из них являлись лауреатами Сталинской премии. В Америке же – это частный консультант, скорее всего, мама школьного приятеля, о чем говорится до рецепта-истории. Во-вторых, отличие состоит в жанрово-стилевом оформлении текста. Рецепт из «Книги» написан в рамках делового стиля и приближен к жанру инструкции. Он подробен, детализирован, однако не содержит побочных ассоциативных связей, авторского комментария, отступлений – иными словами, это типичный непрерывно-фабульный текст, не допускающий отклонения от темы речи. В свою очередь, текст А. Гениса – типичный прерывно-фабульный текст (отступления от темы, личные мнения, комментарии), приближенный по форме к разговорной речи. Это синкретичный жанр, повествующий о том, как А. Генис со школьным другом готовили фаршированную рыбу (приведенный фрагмент – лишь часть достаточно развернутой истории). В-третьих, отличия состоят в прагматической рамке текста. В «Книге» это коллективный автор (личностное начало в тексте неощутимо) и адресат – советский человек начала 50-х годов. В тексте же А. Гениса автор персонифицирован, а вот адресатом в условиях Интернет-общения может стать любой русскоязычный читатель. Наконец,

это отличия в форме реализации интенции. Основная интенция рецепта – инструктирование. Однако в советской «Книге» инструктаж дан в полном соответствии с постулатами количества, качества, релевантности и способа, предложенными американским философом Полом Грайсом, а в тексте А. Гениса наблюдаются отступления от этих постулатов.

Сказанное нужно А. Генису в том числе и для того, чтобы модифицировать пресуппозиции русскоязычного адресата: потенциальный читатель не должен привязывать информацию к чему-то хорошо известному (в данном случае – к знаменитой «Книге»). Он должен воспринимать сообщение как нечто новое или хорошо забытое старое, не имеющее отношения к идеологии советской эпохи.

6. Вульгаризация кулинарного рецепта.

Примером может служить публикация Анны Бремзен «Гефилте фиш» (<http://booknik.ru/colonnade/kulinar/gefilte-fish/>). Эта публикация близка к очерковой форме, в которой, кроме оригинального рецепта фаршированной рыбы, есть достаточно развернутый историко-культурный комментарий (происхождение блюда), автобиографический блок, а также блок идеологический. В свою очередь, деологизирующая интенция автора реализуется посредством размещения оригинального авторского рецепта фаршированной рыбы на фоне вульгаризованного, крайне огрубленного рецепта все из той же «Книги о вкусной и здоровой пище». В данном случае автор не просто деидеологизирует пресуппозиции адресата – он их дискредитирует:

Теперь я знала, что в русской гефилте фиш присутствуют кожа и кости, свекла, а также всякий МУСОР... Обычный русский и украинский способ – нарезать рыбу толстыми ломтями, отделить кости, мясо перемолоть с луком и морковью, затем заправить эту начинку обратно в кожу вокруг хребта. Фаршированные ломти кладутся в большую кастрюлю с рыбьими головами и остовами, добавляются морковь, свекла и лук, ЧАСТО НЕЧИЩЕННЫЕ. Все варится, пока не развариваются кости. ТАК ГОТОВЯТ СТАРУХИ, НО ЛИЧНО МЕНЯ ЭТОТ РЕЦЕПТ ПУГАЕТ (<http://booknik.ru/colonnade/kulinar/gefilte-fish/>).

В советской «Книге о вкусной и здоровой пище» очень силен идеологический компонент, но, несмотря на это, информацион-

но-прагматический компонент (технология приготовления вкусной и здоровой пищи) прописан очень точно и научно обоснованно. Однако о прагматическом компоненте «Книги» авторы, сменившие страну проживания, просто не упоминают (тактика умолчания), идеология же в их представлении должна быть иной. Отсюда проистекает стремление к модификации пресуппозиций адресата, детерминированное в ряде межнациональных дискурсов (политическом, культурном, образовательном и др.) важнейшей деидеологизирующей интенцией, определяющей и содержание, и форму, и дискурсивно-прагматическую рамку текстов. Сказанное можно отнести и к литературно-критическому дискурсу (замена традиционных советских интерпретаций классических текстов на прямо противоположные), и к научному дискурсу (прием ломки устоявшихся стереотипов), и к иным межнациональным дискурсивным разновидностям.

В заключение хотелось бы заметить следующее. В научных исследованиях акцент делается, как правило, на репрезентации идеологического компонента в речи и тексте, однако изучение форм «снятия» идеологического компонента в сознании реципиента является не менее важной задачей, решение которой лежит на пересечении лингвопрагматики, дискурсивных исследований, психолингвистики, психологии восприятия и иных современных отраслей научного знания.

ЛИТЕРАТУРА

Вайль П. Стихи про меня. – М., 2007.

Виноградов С.И. Нормативный и коммуникативно-прагматический аспекты культуры речи // Культура русской речи и эффективность общения. – М., 1996.

Калинина Е.Ю. О семиотике средств массовой коммуникации (на основе концепции У. Эко) // Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования. Ч.2. – М., 2004.

Кутина Н.А. Языковое строительство: от системы идеологем к системе культурем // Русский язык сегодня. – М., 2000. – Вып. 1.

Михальская А.К. Основы риторики: Мысль и слово. – М., 1996.

Прохоров Ю.Е., Стернин И.А. Русские: коммуникативное поведение. – М., 2007.

М.Э. РУТ

(Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина, г. Екатеринбург, Россия)

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ТЕРМИН В ЯЗЫКОВОЙ ИГРЕ ФИЛОЛОГА

Аннотация: В статье представлены наблюдения за использованием профессиональных (в данном случае – лингвистических) образов в речевой номинации.

Ключевые слова: языковая игра, метафора, ассоциативный образ.

Профессиональная принадлежность накладывает отпечаток на креативную деятельность человека, в том числе лингвиста: лингвистическая специальная лексика становится материалом для языковой игры, всегда окрашенной некоторой иронией и не всегда связанной с необходимой для терминоведения точностью.

В настоящей статье мы хотим предложить пилотный анализ многолетних, но весьма немногочисленных записей автора, связанных как раз с игровым употреблением в речи лингвистической терминологии, как понятийной, так и номенклатурной.

Игровому переосмыслению подвергаются термины, связанные со всеми уровнями языка, при этом чаще всего мы сталкиваемся с игровой метафорой, оценивающей и характеризующей человеческие отношения, поступки и нравы.

Вот факты переработки терминов лексикологии:

Случайно две коллеги купили себе в разных городах одинаковые пальто. На старшую из них это произвело неблагоприятное впечатление и через несколько дней, указывая на некоторые сделанные ею изменения фасона ее пальто, она заявляет: *Вот посмотрите, я уничтожила нашу синонимию!* В ответ следует дальнейшее развитие метафоры: *Что Вы, как я могу быть Вашим синонимом. Мы просто омонимы! Но мне это не мешало, а было только лестно.*

О явной симпатии двух коллег, сменившейся отторжением, почти разрывом отношений: *Их паронимическая аттракция вдруг сменилась антонимией.*

Из разговоров о студентах: Ну и как, она хорошая девочка? – М-м-м... Мало сигнификата, коннотата почти никакого, но денотат впечатляет (не очень умная, малоэмоциональная, но хорошенечкая). Нет у нее подлинной внутренней формы. – А, может, она просто затемненная. Будем ждать ретимологи-зации. – Ну, ты со временем сочинишь для нее какую-нибудь на-родную этимологию, у тебя все хорошие (Характерно, что пер-вая реплика отнюдь не носила игрового характера, и слово фор-ма сказано было, скорей, как мутационная замена слова содер-жание, однако эта оговорка легко вошла в лингвистически ор-ганизованный контекст)

О сотрудниках одной из кафедр: *Синонимический ряд с NN в качестве доминанты.*

Есть факты переосмысления терминологии словообразова-ния: Нет уж, вы у нас корень, мы аффиксы. – У аффиксов то-же свое значение есть. А вы хотите в расширители записы-ся? // О чем они думают? Нельзя же в эдакие постфиксы пре-вращаться, нужно включаться // Основа у нее есть. Но уж больно непроезжая // Она легко элидируется, а NN выступа-ет на передний план, как будто все она сделала.

Больше всего примеров из области фонетики: Сейчас при-дется сделать метатезу, чтобы устранить взаимодействие этих шипящих // У нее что, такой взрывной темперамент? Да нет, скорее, фрикативный... // Тут заходит эта фонема со своими аллофонами! // Социальная роль гласных и согласных. – А еще есть глайды – и вашим, и нашим // А ты не дрожи, виб-рант несчастный! // У меня во рту ять. Будут вырывать (вы-сказывание спровоцировано шутливой метафорой преподавате-ля: «Ять торчит в системе вокализма старорусского языка, как гнилой зуб» // Я не настаиваю на вашем наличии на практиче-ских занятиях. Дело ваше. Но учтите, что редуцированные рис-куют на экзамене оказаться в слабой позиции // И где он? Что с ним произошло? – Падение редуцированного. – Как-то неза-метно он упал, т.е. пропал. Деканат мог бы и оповестить о его слабой позиции заранее // Пиррихии постепенно превращаются в спондеи.

Примеры из морфологии и синтаксиса: Уходите отсюда всей своей синтагмой, шуму от вас много. – А мы хотим остаться в

парадигме // Постепенно происходит, конечно, некое выравнивание парадигмы... // А я не простое предложение, я сложное синтаксическое целое // Мы с ней были сложным синтаксическим целым, а теперь пошла сплошная парцелляция // Надо не склоняться, а спрягаться. – А что делать, если ты существительное, а не глагол. У каждого своя парадигма // Были и мы надеждами когда-то. А теперь потеряли свою парадигму. – Могу выступить звательным надежом и всех собрать.

Наряду с семантической переработкой встречается и использование терминов как звуковых комплексов, обладающих фоносемантической экспрессивной семантикой, при этом терминологическое значение не «работает»: *Уйди, супплетивный!* – говорит девушка навязчивому кавалеру (не лингвисту!) // *Смотри, какая гаплоглогия ползет!* (о гусенице) // *Там у них, говорят, выставлены динозавры и прочие гаплоглогии* (о выставке в краеведческом музее) // *А это что за парономазия?!* (о перепачканных ребятишках) // *Жили-были две подружки. Одну звали Агглютинация, другую Фузия* (начало детской сказки, придуманной на ходу).

Существуют и сочетания семантического переосмысления и фоносемантики: *Какой-то ты сегодня инкорпорирующий!* – Почему? – *Нипочему. Слово страшное // Он фрикативный дурачок. Фррррр, и все. // Я вся такая фарингальная... – Это еще что? Инфернальная? – Нет, фарингальная. Типа усталая, но сильная*

Приведенные примеры демонстрируют оригинальный ход в употреблении лингвистического термина: последний вступает в ложные паронимические отношения, приобретая неожиданные значения часто вопреки реальному, хорошо известному автору высказывания. Приведем еще один подобный пример, демонстрирующий, так сказать, логику переосмысления термина: *Мне кажется, ребята, что пора элидироваться. – Смываться отсюда? – Можно и смыться, но сначала нужно выбрать единую программу действий. – А причем здесь элидироваться? Ты что, забыла, что это значит? – Как лингвист я это прекрасно помню. Но могу же я придать этому термину то значение, которое ему больше подходит по звучанию. Я не раба термина!*

Лингвистический термин может метонимически обозначать коллегу: *И что бы ты хотела, о субсубстрат души моей? // А*

где наш релевантный? // И тут наш Перфект Плюсквамперфектович сдался и поставил ей тройку.

Конечно, лингвистические термины нельзя назвать активным материалом для языковой игры, однако приведенные примеры показывают, что даже этот материал имеет креативные потенции.

АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

Е.Н. БЕКАСОВА

*(Оренбургский государственный педагогический университет,
г. Оренбург, Россия)*

РЕГИСТРЫ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ П.И. РЫЧКОВА: ЛЕТОПИСНО-КАНЦЕЛЯРСКИЙ НАСТРОЙ

Аннотация: В статье рассматриваются языковые особенности сочинений первого член-корреспондента Российской Академии наук П.И. Рычкова, который реализовал себя не только как учёный в известном научном труде «Топография Оренбургской губернии», но и как Член Оренбургской Губернской Канцелярии в многочисленных реляциях, экстрактах и определениях, автор высоко оценённой А.С. Пушкиным «Оренбургской летописи» Пугачёвского бунта и замечательных семейных записок, что позволяет определить регистры воплощения одной из ярчайших языковых личностей в координатах формирования литературного языка XVIII в.

Ключевые слова: Русский литературный язык национального периода. Языковая личность. П.И. Рычков. Официально-деловой и научный стили. Язык духовного завещания.

Мощное и стремительное, во многом революционное становление русского национального литературного языка в период XVIII в. заслуживает особого внимания. Различным аспектам проблемы становления нового литературного языка посвящены труды выдающихся русских языковедов: А.А. Шахматова, В.В. Виноградова, Г.О. Винокура, Б.Н. Ларина, С.П. Обнорского, Л.П. Якубинского и др. Однако качественный и количественный «взрыв» системы языка до настоящего времени не только не объяснён, но и описан недостаточно. Современная научная парадигма требует пересмотра основных положений интенсивного формирования языковой системы и роли языковой личности в устранении двуязычия, в установлении единой литературной нормы и синтезе элементов функциональных типов языка.

Как правило, ответы на вопрос, *как строился новый литературный язык*, искали в исследованиях произведений известных писателей и филологов-теоретиков того времени. Однако твор-

чество А. Кантемира, В.К. Тредиаковского, А.П. Сумарокова, Д.И. Фонвизина, теория «трёх штилей» М.В. Ломоносова и «новый слог» Н.М. Карамзина, показывая магистральные пути развития литературного языка, не исчерпывают всё богатство формирующегося языка национальной эпохи. Определённая тенденциозность в своём видении языка литературы становится причиной не только серьёзных разногласий между писателями и дискуссий о языке (достаточно вспомнить «великие битвы» В.К. Тредиаковского и А.П. Сумарокова, «карамзинистов» и «шишковистов»), но и заблуждений исследователей в установлении объективной картины развития литературного языка в пёстрой путанице направлений, мод, «элегантных» и «мещанских» языков, салонных причуд и канцелярской формальности, круговерти просторечной, церковнославянской и западноевропейской стихий. Однако надо помнить, что за выдающимися, изысканными, пышными, вычурными, модными и эклектичными фасадами всегда была реальная жизнь русского языка, из которой и выкладывалось будущее здание его литературной страды. Своеобразие авторских подходов – старых и новых, творческих и ординарных, лапидарных и изощрённых – позволяет выявить особенность языка как «органа внутреннего бытия человека» и выразителя «национального духа народа», когда практическая деятельность людей, согласно взглядам В. Гумбольдта, подчиняется языку как творцу существующего мира [Гумбольдт 1984: 86-87]. В связи с этим необходимо подойти к изучению реального воплощения языка и автора в тексте. Данное обстоятельство позволяет не только охватить дух эпохи по разным фактам языка, но и механизмы преобразования внешнего мира этносом и определённой языковой личностью, при этом необходимо также рассматривать материалы, несущие информацию о специфике мировосприятия, ценностных ориентациях и особенностях речевого поведения языковой личности, в том числе «периферийной», «второго плана», которая формировалась и реализовалась вне столичных дискурсов и практик.

К таким личностям, бесспорно, относится Пётр Иванович Рычков – первый (1759 г.) и единственный в течение двадцати лет член-корреспондент Российской Академии. Языковая личность П.И. Рычкова заслуживает особого внимания и потому,

что практически вся его творческая судьба проходила в обширнейшем Оренбургском крае, где он по роду своей деятельности был погружён, с одной стороны, в смешение и богатство языков и диалектов, предоставивших впоследствии В.И. Далю уникальную возможность значительно пополнить сокровищницу живого великорусского языка, с другой – в стандартные и обеднённые в языковом отношении канцелярские бумаги, с третьей – в поиски языкового воплощения научных разысканий – по меткому выражению А.С. Пушкина – «младенствующего» стиля и неразработанных жанров.

Значимость языковой личности П.И. Рычкова определяется также отношением к его печатному и рукописному наследию А.С. Пушкина, который не только уважительно и подчёркнуто называет его академиком, но и нередко акцентирует внимание на «подлинных словах Рычкова» [Пушкин 1994: 501]. Не случайно А.С. Пушкин в приложении «Истории пугачёвского бунта», состоящем из материалов и документов, публикует труды П.И. Рычкова, на которые постоянно ссылается. «Баснословия» П.И. Рычкова настолько интересны поэту-историку, что он запрашивает у друзей и знакомых неизвестные ему списки рукописи П.И. Рычкова и находит новые для себя подробности осады Оренбурга.

Востребованными оказались сочинения П.И. Рычкова и после А.С. Пушкина, о чём свидетельствуют публикации XIX–XXI вв. Как справедливо отмечает И.С. Уханов, «Пётр Рычков и сам не предполагал, что многие его дневниковые записки, исторические экстракты, географические справки, этнографические и экономические заметки волею случая, а точнее сказать, насущной потребностью времени однажды сольются воедино и составят большое уникальное произведение» [Уханов 2005: 67].

«Исправление секретарской должности» требовало от П.И. Рычкова профессионального знания особенностей текстов административно-канцелярской разновидности официально-делового стиля, причём отнюдь не провинциального толка. Член Оренбургской Губернской Канцелярии, неотлучно находящийся при губернаторах, участвующий «в решении всех важных вопросов внутренней и внешней политики» [Матвиевская 2012: 277], должен был составлять тексты, которые принимал Прави-

тельствующий Сенат. Такое положение определяло стабильность и значительную обработанность форм выражения, проявляющуюся в сложившихся в речевой практике делопроизводства канцеляризма и устойчивых трафаретах, которые достаточно прочно утверждаются во всех трудах П.И. Рычкова, в том числе и его знаменитых «Записках». Однако специфика деятельности П.И. Рычкова как «товарища при господине тайном советнике по знанию Оренбургской губернии» [Записки 1905: 309] требовала творческого подхода к деловому языку в связи с особенностями содержания: «Коль важные и до того никогда еще не бывшие в сих делах случаи с начала ныняшняго 1758 года оказались из Азиатских стран, а особливо со стороны Китайского государства, сколько было моего труда и попечения в управлении оных дел, какие представления учинены в предосторожность государственного интереса, и какие получены были на представления наши в апробацию указы, о том упоминать здесь потребности нет. Ясно все то в указах ... и имеющихся в Оренбургской губернской канцелярии в секретной экспедиции; то только означаю для знания, что, будучи тем моим трудом довольны, в учрежденную при дворе Ея Величества конференцию учредили о мне представление, с милостивою рекомендацією» [Записки 1905: 312].

Государственный уровень деловых бумаг, составляемых П.И. Рычковым на службе, благотворно отражается на его «домашних» научных изысканиях, которые при широчайшей амплитуде колебания языка того времени – от тяжёлой славенщины до низовой бытовой лексики – характеризуются той стилистической выдержанностью среднего стиля, которую пропишет М.В. Ломоносов в своей великой реформе литературного языка. В этом плане показателен текст «Топографии Оренбургской губернии», где П.И. Рычков прибегает к типичному для канцелярского языка формуляру и набору языковых средств и для утверждения верности своей научной позиции («Ежели кто похочет всё вышеперечисленное с тем сличить, что в «Примечаниях» Академии наук 1734 г. по № 28, 29, 30 и 31 показано, то подлинно в описании обоих оных народов окажутся немалые разности; но мы в доказательство вышеописанным ссылаемся на нынешнее обоих тех народов состояние; ибо писано то самое, о

чём от самих тех народов, тако ж и от бывалых там людей, в разные времена уведомлялось» [Рычков 1999: 87]), и для изложения легенды о начале уральских казаков, которую не только тщательно читал А.П. Пушкин, но и неоднократно цитировал в своей «Истории Пугачёва» [Пушкин 1994: 500-502].

В сочинениях П.И. Рычкова отсутствуют не только церковнославянские «неупотребительные и весьма обветшалые» слова [Ломоносов 1980: 396], но и в принципе нет установок на церковнославянскую стилистику. Это особенно показательно при сопоставлении «Записок» П.И. Рычкова и «Духовной» В.Н. Татищева. «Духовная» относится к поучению человека, облечённого властью, весьма категоричного, выстраивающего своё духовное завещание на многочисленных цитатах из Священного писания с точным указанием источника. Каждое положение или вытекает из божественного писания, или им же подтверждается. Сложно поверить, что это духовное завещание «птенца Петрова», чиновника высокого ранга, а не религиозное слово духовного иерарха, который, как и предписывает религиозное поучение, начинает со слов «Любезный мой сыне *“Егда юн бе, поясаше и хождаше...”*», утверждает, что «главнейшее есть вера», и заканчивает опасениями ереси «папистов» [Татищев 2010: 160, 165, 177].

П.И. Рычков свою «собственную и домашнюю историю» [Записки 1905: 289] выстраивает в подражание переведённому и опубликованному им письму Сократа, где дан «образ такого отца, которого дети должны следовать, ежели хотят быть честны и добродетельны ... и во всех своих поступках подражать» [там же: 290]. *Следовать и подражать* – вот главное наставление Рычкова-отца своим детям, отсюда и главный завет – «тщательно и трудолюбно во всех случаях с несомненною надеждою Божеской и монаршеской милости наблюдать и исполнять простую пословицу: *За Богом молитва, а за царем служба никогда не пропадет*» [там же: 304]. Небольшая назидательная часть «Записок» выдержана в стилистике чёткого и ясного языка, без славенской напыщенности и церковной нравоучительности: «Я к нажиткам и богатству страстно не был прелеплен» [там же: 291]; «предками своими тщеславиться нельзя и не должно, однако ж и причины стыдиться нет, хотя бы кто и подлостью, хотя бы кто из незнания и подлости вас попрекнул. <...> Подлинно в

предках наших (сколько я ведаю) не только бояр и генералов, но и полководцев не было, однако ж не все генералы от генералов родятся» [там же: 292-293] и под.

И если «Топографию» можно с полным правом рассматривать как летопись Оренбургского края со всеми атрибутами введения несторовской Повести временных лет – *откуда есть пошла* Оренбургская губерния, *кто нача первое управлять*, и *откуда* Оренбургская земля *стала есть*, – с обстоятельными географическими, этнографическими, историческими и лингвистическими сведениями, то «Записки» являют строгий хронограф семьи Рычкова с прозрачностью погодных статей древнерусских летописей. В этих записях на первый план выдвигается событие – *со-бытие* главной пословицы жизни П.И. Рычкова, которое после исчерпывающего его описания и повествования не требует каких-либо комментариев, а если в них и появляется необходимость, то они ограничиваются объективной лаконичностью летописца: «14 числа сего месяца, т.е. в день Воздвиженья Честнаго и Животворящаго Креста Господня, по благословению Святейшаго Правительствующаго Синода члена Гавриила <...> заложена в селе Спасское каменная церковь во имя Преображения господня, по рисунку обретавшегося в Оренбурге архитектора Мюллера» [там же: 311]; «В сем же 1758-м году Августа 6-го числа даровал мне Бог дочь и наречена была Натальею; она скончалась, пожив около трех месяцев, а именно 9-го числа Ноября сего года» [там же: 311] и под.

Весьма скупы и по-деловому сухи заметки о рождениях (перечисляются обстоятельства рождения, даты крестин, полные сведения о крёстных) и смертях, однако и здесь соблюдаются сложившиеся традиции. Перед нами отнюдь не свидетельство скаредности души, опустошённой канцелярской работой, а скрупулёзное повествование, где незначительно описание радости и особенно горя. Горе-«злополучие» уже само по себе красноречиво. Даже самые трагические моменты своей жизни – потери «любезной» жены и любимого сына Ферапонта («жил 2 года, 10 месяцев и 20 дней») – изложены отработанными в летописи и житийной литературе языковыми средствами: «Она была исполнена доброй веры в Бога, добросердечия и весьма человеколюбива, беспомощным и бедным в нуждах их по возможности

своей помогать всегда старалась, в доме всегда имела попечение» [там же: 305]; «Лицо имел самое нежное и белое, глаза большие, серые, волосы бледные. Терпение ... скромность, ко всем с ласкою, послушание и мысли много нас удивляли» [там же: 311] и др. Практически полное отсутствие продуцирования собственного текста создаёт канонически типичные образы идеально-положительных персонажей, что делает излишним все рассуждения и описания, в том числе горечи потери. В этом проявлялось веками отработанное в древнерусских памятниках письменности отвлечённое обобщение многообразия жизни, когда «индивидуальное» (неповторимое) поглощается «типическим» (повторяющимся), а «мелкие», но весьма важные современному человеку подробности, которые составляют лик и личность, оказываются ненужными.

Такая же средневековая манера наблюдается при описании других жизненных потрясений автора, где фактологическая составляющая всегда превалирует над эмоциями. Так, например, запись о первых родах второй жены – «14 часов преждестокой и мучительной болезни» – сопровождается замечанием в скобках: «чем меня, по причине покойной Анисьи Прокофьевны [умерла в родах. – *Е.Б.*], в отчаяние было жизни моей привела» [там же: 309], а радость утопает в необходимых, по мнению П.И. Рычкова, протокольных обстоятельствах: «В 1753-м году Генваря 24-го числа немало обрадован я полученным из Государственной Военной коллегии указом, по которому старший мой сын Андрей с 25-го Апреля прошлого года в офицеры прапорщиком пожалован, на 14 году от рождения его. Он, уповаю, не забудет, сколько у меня было радостных слёз» [там же: 308].

Такое построение текста весьма похоже не только на летописные статьи, но и на прозу А.С. Пушкина (правда, без утомительных для стороннего читателя, но важных для семейной хроники документальных подробностей). Видимо, неслучайно А.С. Пушкин охотно, даже с элементами филологического анализа, воспроизводит тексты Рычкова, например, при описании встречи «отца убитого симбирского коменданта» (того самого Андрея, успехам которого до слёз всегда радовался Рычков) с Пугачёвым: «Пугачёв ел уху на деревянном блюде. Увидя Рычкова, он сказал ему: «Добро пожаловать», – и пригласил его с

ним отобедать. «Из чего, – пишет академик, – я познал его подлый дух». Рычков спросил его, как он мог отважиться на такие великие злодеяния? – Пугачёв отвечал: «Виноват перед Богом и государыней, но буду стараться заслужить все мои вины». И поддержал слова свои божбою (по подлости своей, опять замечает Рычков). Говоря о сыне, Рычков не мог удержаться от слёз; Пугачёв, глядя на него, сам заплакал» [Пушкин 1994: 496]. Перевитые контексты Пушкина и Рычкова равноценны и поэтому сливаются в единый текст той «нагой простоты», о которой А. Ахматова писала по отношению к нашему великому поэту. Для А.С. Пушкина важны глубокая внутренняя боль отца, не сумевшего сдержать перед злодеем слёз, его благородное достоинство, поднявшее Рычкова над личной трагедией и приведшее к оголению механизмов «великих злодеяний», в противопоставлении и противодействии подлому злодею. Подлому не столько по статусу «из мужика в цари», сколько по природе своей, трижды проявляющейся при встрече с Рычковым. С полным правом свидетельство Рычкова становится для Пушкина ключевым в раскрытии феномена Пугачёва.

Ровный и на первый взгляд сухой штиль П.И. Рычкова был отражением позиции автора – отца семейства, со «всевозможной равносущностью» [Ломоносов 1980: 396] передающего события по летам, оценённым как благоприятные, благополучные или злополучные, то есть в координатах блага и зла и тех категорий, в которые вписывалась и до сих пор вписывается жизнь человека, и где «требуется обыкновенное человеческое слово» [там же]. «Периферийный», без всяких претензий «домашний» язык П.И. Рычкова отражал не только традиции прошлого, но и перспективы развития литературного языка, ибо впитал в себя достижения русского летописания, соединившего деловитость с прелестью и достоинством обычной человеческой жизни, переданной «неложно и беспристрастно» [Записки 1905: 289].

ЛИТЕРАТУРА

- Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. – М., 1984.
Записки Петра Ивановича Рычкова // Русский архив. – № 11.
– 1905.

Ломоносов М.В. Предисловие о пользе книг церковных в российском языке // М.В. Ломоносов. Избранная проза. – М., 1980.

Матвиевская Г.П. Ломоносов оренбургского края. К 300-летию со дня рождения П.И. Рычкова // Гостиный двор. №40, сентябрь 2012.

Пушкин А.С. История Пугачёва // Собрание сочинений в пяти томах. Т. V. – Санкт-Петербург, 1994.

Рычков П.И. Топография Оренбургской губернии. – Уфа, 1999.

Татищев В.Н. Духовная // В.Н. Татищев. Избранные труды. – М., 2010.

Уханов И.С. Сокровища асессора Рычкова. Проза. Публицистика. – М., 2005.

С.И. ЕРМОЛЕНКО

(Уральский государственный педагогический университет,
г. Екатеринбург, Россия)

«Я ЗРЕЛ ВО СНЕ, ЧТО БУДТО УМЕР Я...»

(«Ночь. I»: конструирование ментального пространства
как творческая интенция лирического субъекта
М.Ю. Лермонтова)

Аннотация: В статье рассматривается одно из ранних философских стихотворений М.Ю. Лермонтова – «Ночь. I», посвященных проблеме жизни и смерти. Утверждается, что для решения этого «последнего вопроса» бытия поэт обращается к мифологеме сон-смерть, ставя «морально-психологический эксперимент» (М.М. Бахтин) – помещая лирического субъекта в ментальное пространство, сконструированное творческой силой его воображения.

Ключевые слова: М.Ю. Лермонтов, «Ночь. I», мифологема сон-смерть, лирический субъект, творческая интенция, ментальное пространство, морально-психологическое экспериментирование.

Мотив сна – один из устойчивых и в смысловом отношении многозначных в лирике М.Ю. Лермонтова. Причем наиболее часто встречается у поэта та вариация мотива, в основе которого лежит метафора-мифологема *сон-смерть*. «Ночь. I» (1830) – один из ранних монологов Лермонтова, в котором отразился его интерес к философской проблеме жизни и смерти¹⁴. Однако предметом лирического переживания в «Ночи. I» является не философская антиномия как таковая в ее абстрактном содержании, но сама мысль лирического субъекта о возможности физического уничтожения его собственного «Я», зримо, «картинно» развернутого в стихотворении: «Я зрел во сне, что будто умер я ...».

¹⁴ Помимо «Ночи. I», см., напр.: «Могила бойца» (1830), «Пора уснуть последним сном» (1831), «Арфа» (1830-1831), «Смерть» – «Оборвана цепь жизни молодой...» (1830-1831), «Смерть» – «Ласкаемый цветущими мечтами...» (1830-1831), «Стансы» – «Не могу на родине томиться...» (1830-1831), «Русалка» (1832), «Дары Терека» (1839), «Памяти А.И. О<доевско>го» (1839), «Валерик» (1841), «Оправдание» (1841), «Последнее новоселье» (1841), «Сон» – «В полдневный жар в долине Дагестана...» (1841) и др.

Сон, в соответствии с мифологическими представлениями, выступает здесь как аналог смерти – традиционный мотив философской лирики, истоки которой можно обнаружить уже в творчестве С.С. Боброва (с него и «начинается русская “поэзия мысли”» [Лотман 1971: 48]):

О ночь! лишь погрузишь в пучину мрака твердь,
Трепещет грудь моя; в тебе мечтаю смерть;
Там зрю узлы червей, где кудри завивались;
Там зрю в ланитах желчь, где розы усмехались.
Одр спящего и гроб бездушный – все одно;
Сон зрится смертию – смерть сном, и все равно.

(«Полночь», 1804) [Поэты 1790-1810-х годов 1971: 116])

По народным поверьям, «душа погруженного в сон... вылетает из тела и посещает те места, видит тех людей и совершает те поступки, которые представляются в этот момент сновидцу» [Нечаенко 1991: 9]. Душа человека, находящегося в состоянии сна, таким образом, переходя за пределы объективной реальности, вступает в сферы потустороннего, трансцендентного, оказываясь «на пороге как бы двойного бытия» (Ф.И. Тютчев). За этот выход в «иной» мир сон и был особенно ценим романтиками, всегда тяготевшими к универсальному художественно-философскому осмыслению бытия.

Сон, очевидно, привлекает Лермонтова возможностью переживания запредельного состояния, когда «отлетевшая» душа, «не слыша на себе оков телесных», вступает в контакт с ирреальным, прозревая скрытое от нее в суе дневного существования. В этом запредельном состоянии, когда «перескакиваешь через пространство и время и через законы бытия и рассудка» [Достоевский 1995: 127], пробуждаются такие творческие интенции субъекта, которые позволяют ему конструировать некую картину мира как особое ментальное пространство. Сознание субъекта при этом ориентировано не на «зеркальное отражение действительности», а на конструирование субъективной «модели мира», «на воспроизведение или на представление будущего, погруженного в творческую фантазию или подверженного сомнениям» [Петренко 1997: 10, 24]. Здесь мы имеем дело с тем типом «проективной активности личности» (причем личности именно творческой. – С.Е.), которая «проявляется в способности

моделировать собственный образ мира ... на основе индивидуального жизненного опыта» и индивидуальных «ценностных ориентаций» [Гридина, Пятинин 2003: 5].

Душа лирического субъекта «Ночи. I», находящаяся в состоянии сна-смерти, преодолевая в своем «полете» земные границы времени и пространства, охватывает разом «весь мир»¹⁵: землю – гнездилище греха и порока, небо («И мнилось, не небо было то, / А тусклое, бездушное пространство»), ад, олицетворением которого становится «темница, узкий гроб», где гниет труп – ее «последний, единственный друг», «деливший» с ней «земные муки», и рай, посланцем которого выступает в стихотворении «светозарный ангел». В стремительном трансцендентном прорыве души в инобытие изменяется обычный земной ход времени, которое, завершив «свой круг», может «погрузиться в вечность невозвратно». Возникает масштаб Вечности – Мироздания, необходимый поэту для постановки главного вопроса бытия¹⁶.

Свершая свой тяжкий крестный путь, столь непохожий на «восторженное» парение «духа» «за грани вечные светил» у С.П. Шевырева («Мудрость») или «исполненный бессмертной силы» полет «сквозь тайный, вещий сон» «в перунах к небесам» у В.К. Кюхельбекера («Смерть»), душа в «Ночи. I» по приказанию «светозарного ангела» возвращается на землю («... ступай

¹⁵ «Душа сохраняет себя во время всего жизненного пути человека, но не разрушается и с его смертью, поэтому душа живая (это устойчивое в религиозном дискурсе выражение)» [Маслова 2004].

¹⁶ В стихотворении «Смерть» – «Ласкаемый цветущими мечтами...», куда вошел с небольшими изменениями текст «Ночи. I», Лермонтов еще более усилит ощущение космизма мироздания:

Ни ангел, ни печальный демон ада
Не рассекал крылом полей воздушных,
Лишь тусклые планеты, пробегая,
Едва кидали искру на пути.

Хронотоп «Смерти» – «пространство бесконечное», в которое переносится душа, расставшаяся с телом, как на свою вечную родину («Все было мне так ясно и понятно... / Как будто бы вернулся я туда, / Где долго жил, где всё известно мне...»), почти забывая свое «земное краткое изгнание» [Лермонтов 1954: 293].

и там живи, и жди, / Пока придет Спаситель – и молись... / Молись – страдай...»), чтобы спуститься в гробовую «темницу»:

И я сошел в темницу, узкий гроб,

Где гнил мой труп.....

Этот спуск равносителен сошествию в ад, низвержению в преисподнюю, в небытие, что порождает отчаяние и страх, с которыми взирает душа на «гибель друга», тщетно желая «выстрадать прощенье» за свои земные грехи:

Здесь кость была уже видна – здесь мясо

Кусками синее висело – жилы там

Я примечал с засохшею в них кровью...

.....

быстро насекомые роились

И поедали жадно свою пищу;

Червяк то выползал из впадин глаз,

То вновь скрывался в безобразный череп.

.....

.....и черви умножались;

Они дрались за пищу остальную

И смрадную сырую кожу грызли,

Остались кости – и они исчезли... [Лермонтов 1954: 83-84]

Лермонтов не боится вводить в лирический текст столь натуралистические подробности. Присутствие их в монологе только на первый взгляд кажется чем-то неожиданным и чужеродным. Поэт мог опираться на традицию, сложившуюся в философской поэзии начала века (напомним уже цитировавшийся отрывок из стихотворения С.С. Боброва «Полночь»). Одним из источников изображения Лермонтовым в «Ночи. I» мог быть текст Ветхого завета, а именно Книга Иова, в которой дана картина разрушения тела и превращения его в прах [см. об этом: Уразаева 1995: 75-77].

Можно, с нашей точки зрения, говорить еще об одной – жанровой – традиции, уходящей своими корнями в античную эпоху. Речь идет о древнейшей жанровой форме – менипповой сатире. Характеризуя этот античный жанр «последних вопросов» («Повсюду в нем обнаженные pro et contra в последних вопросах жизни»), М.М. Бахтин отмечает его интерес к «исключительным ситуациям для провоцирования и испытания философской идеи». Эта «исключительность», по мысли ученого, проявляется в

«органическом сочетании» в мениппее «свободной фантастики, символики... с крайним и грубым... трущобным натурализмом» («Идея здесь не боится никаких трущоб и никакой жизненной грязи»), а также в «морально-психологическом экспериментировании», то есть «изображении необычных, ненормальных морально-психологических состояний человека» (всякого рода безумий, раздвоения личности, необузданных страстей и мечтательности, граничащих с безумием, необычных снов и т.п.). «Сновидения, мечты, безумие разрушают эпическую и трагическую целостность человека и его судьбы... он утрачивает свою завершенность и однозначность, он перестает совпадать с самим собой». Следствием этого становится возникновение диалогического отношения личности к себе [см.: Бахтин 1979: 129-137. Здесь и далее разрядка автора. – С.Е.].

Решая важнейший для себя вопрос жизни и смерти, Лермонтов ставит «морально-психологический эксперимент», заставляя своего лирического субъекта пережить во сне (в состоянии, «чреватом раздвоением личности», когда утрачивается целостность человека – душа и тело «буквально» отделяются друг от друга) собственную смерть. Отсюда и «трущобный натурализм», который нужен для «провоцирования и испытания философской идеи» – «последнего вопроса» о жизни и смерти, и игра «резкими контрастами», «подъемами» («полет» души) и «падениями» (сошествие души в ад, небом и землей, «верхом» (рай, вестником которого является «светозарный ангел») и «низом» (преисподняя – «темница, узкий гроб» с гниющим трупом)¹⁷. Здесь уместно поставить «бахтинский» вопрос: означает ли сказанное, что Лермонтов «непосредственно и осознанно шел от античной мениппеи?». И ответить на этот вопрос надлежит так, как ответил на него Бахтин, говоря о Достоевском. «Конечно, нет! Он вовсе не был стилизатором древних жанров». Лермонтов, как и позднее автор великого пятикнижия, «подключился к цепи данной жанровой традиции там, где она проходила через его современность». И «не субъективная па-

¹⁷ Оппозиция «верх – низ» является важнейшей в пространственной модели мира. В ее основе «лежит представление о верхнем и нижнем мире в мифологической модели, сюда относятся все мифы о верхней и нижней сторонах вещи, явления, поступка» [Маслова 2004].

мать» поэта сохранила особенности античной мениппеи, а «объективная память самого жанра» [Бахтин 1979: 139-140].

«Раздвоение личности», следствием которого становится возникновение диалогического отношения к себе, свидетельствует о том, с каким напряжением бьется лирический субъект над «последним вопросом» бытия, как мучительно необходимо ему немедленное его решение. Однако оказывается, что лирического субъекта пугает не смерть вообще, но именно мысль о возможности обращения *«моего»* физического, телесного *«Я»* в «прах», «бренные останки» («и больше ничего!»), мысль, которой с «судорожной болью» противится все его существо.

Напряженность состояния героя передается с помощью безрифменного стиха и типичных для юношеской лирики поэта (и в данном стихотворении особенно многочисленных) сложных синтаксических конструкций. Мысль как бы не успевает обрести спокойную, выверенную, адекватную словесную форму и, захватывая в своем безостановочном движении детали и подробности, поразившие лирического субъекта, стремится все вперед и вперед («я мчался без дорог...», «и летел, летел я...»).

В стихотворении возникает «непрерывная цепь сильнейших enjambements», разъединяющих «самые неразрывные члены предложения», чем достигается необычайное интонационное напряжение («Душа, не слыша на себе *оков / Телесных...*»; «Боязненное чувство *занимало / Ее...*»; «*Страх / Припомнить* жизни гнусные деянья...»; «... и толпа *друзей / Ликующих* меня не удержала...»; «... здесь *мясо / Кусками синее висело...*»; «О сколько б я тогда отдал *земных / Блаженств...*» и т.д.). Напряженный стих с многочисленными переносами является характерной особенностью лермонтовской поэзии, особенно ранней, к которой и относится «Ночь. I», отличающей ее от гармонической уравновешенности пушкинской поэзии, почти не знающей enjambements. Именно от этой гармоничности и стремится уйти Лермонтов. Перед ним, по словам Б.М. Эйхенбаума, стояла «сложнейшая поэтическая задача – преодолеть пушкинский канон», «разгорячить кровь русской поэзии, вывести ее из состояния пушкинского равновесия». Поэтому «он напрягает русский язык и русский стих, стараясь придать ему новое обличье, сделать его острым и страстным» [Эйхенбаум 1969: 408, 409], спо-

собным выражать новое мироощущение личности «века сознания, философствующего духа, размышления, “рефлексии”» (В.Г. Белинский), пришедшего на смену пушкинской эпохе.

Частота переносов не только сообщает стиху какую-то «затрудненность», внутренний драматизм, но и создает впечатление его поэтической непреднамеренности, «почти ритмизованной прозы» (Б.М. Эйхенбаум), а порой даже приближенности к разговорной, хотя и усложненной, речи. Пятистопный ямб, дающий возможность вместить в строку достаточно большой отрезок фразы, а также астрофическая композиция стихотворения поддерживают впечатление естественности звучащего слова лирического субъекта, находящегося в исключительной по психологической напряженности ситуации.

Многоточия – знаки психологических пауз – создают ощущение затрудненности дыхания человека, потрясенного «увиденным»:

Спустишь на землю.....

..... ступай и там живи и жди,

Пока придет спаситель – и молись...

Молись – страдай... и выстрадай прощенье...

Анафора, использованная в финале монолога:

И мне блеснула мысль: – (творенье ада)

Что если время совершит свой круг

И погрузится в вечность невовратно,

И ничего меня не успокоит,

И не придут сюда простить меня?..

– *И* я хотел изречь хулы на небо... [Лермонтов 1954: 84], – усиливает и без того напряженную интонацию стиха, передающую нарастание драматизма состояния лирического субъекта.

Острота переживания лирического субъекта в «Ночи. I» связана с тем, что вечная проблема «повернута» здесь в плоскость интимно-личного восприятия: «*Я и Смерть*». Вера в дуалистическую природу человека не спасает лирического героя от отчаяния. Горячая привязанность «лермонтовского человека» (Д.Е. Максимов) к жизни со всеми ее «земными муками», по существу, подрывает эту веру, делая для него малопривлекательной перспективу будущего загробного существования души, освободившейся от бременного тела. Здесь налицо, фактиче-

ски, противоречие с христианским учением, согласно которому «тело принадлежит метафизически к существу человека и смерть, разрушая тело, не может всецело его погубить: некий трудно определимый “остаток” как раз и создает возможность воскресения...» [Зеньковский 1991: 138]. У Лермонтова же именно этой надежды на «остаток» и нет совсем, а значит, нет надежды на будущее «воскресение»:

Я припадал на бренные останки,
Стараясь их дыханием согреть...
.....
..... Напрасно,
Они остались хладны – хладны – как
презренье!.. [Лермонтов 1954: 84]

Оттого так мучительно переживает лермонтовский лирический субъект «уничтожение» тела, «единственного друга» души: для него «уничтожение» тела равносильно уничтожению «Я».

Очевидно, это неверие в жизнь после смерти, так сильно выразившееся в «Ночи. I», было источником самых мрачных настроений Лермонтова, преодолеть которые окончательно ему, быть может, не суждено было никогда. «Бог знает, – с горечью признается поэт М.А. Лопухиной в письме от 2 сентября 1832 года, – будет ли существовать мое “я” после смерти. Ужасно думать, что может настать день, когда я не буду в состоянии сказать: “я”! – Если это так, то мир – только комок грязи» [Лермонтов 1957: 705].

Реально осязаемое земное существование слишком дорого лермонтовскому лирическому субъекту, поэтому он не может без скорби и страдания расстаться с ним. «Боль душевных ран» усугубляется сомнением в возможности вымолить «прошенье» у «Спасителя» («Что если... / ... ничего меня не успокоит, / И не придут сюда простить меня?...»). Все это ставит лирического героя в напряженные отношения с «небом», в душе его зреют «дикие проклятья» «на... отца и мать, на всех людей»:

– И я хотел изречь хулы на небо —
Хотел сказать...

Но (как это действительно бывает в самом ужасном сне, когда страх сковывает немотой губы) «голос замер мой – и я проснулся». Процесс мышления оказался прерванным в его куль-

минационной точке. Проблема «Я и Смерть» так и осталась неразрешенной в монологе «Ночь. I». Вероятно, она и не могла быть разрешена: слишком уж сосредоточен лирический субъект на себе самом.

.....Страх

Припомнить жизни гнусные деянья,
Иль о добре свершенном возгордиться,
Мешал мне мыслить...

[Лермонтов 1954: 82. Курсив наш. – С.Е.]

«Досада горькая», «огонь отчаянья», «холодный трепет», «презренье», «воспоминанье», что «впилося когтями» в душу, – словом, все, чем человек связан с землей, не дает лирическому герою сосредоточиться на мыслях о небесном и вечном. Слишком много личного привносит он в решение главного вопроса бытия, требующего некоей отстраненности от субъективной заинтересованности «Я». И потому истина ускользает, делая неизбежными дальнейшие раздумья «лермонтовского человека» («Ночь. II», «Отрывок» – «На жизнь надеяться страшась...», «Кладбище», «В альбом» – 1830).

И вдруг – как яркая вспышка, озарение – в «лирическом дневнике» появляется «запись» от «1830. Мая. 16 число»:

Боюсь не смерти я. О нет!

Боюсь исчезнуть совершенно.

Хочу, чтоб труд мой вдохновенный

Когда-нибудь увидел свет... [Лермонтов 1954: 132]

Вот она, наконец найденная истина. Значит, страшна не смерть сама по себе, как бы трагически ни переживалось личностью предчувствие ее неизбежной близости. Страшно полное забвение после смерти, когда «совершенно» «сотрется след», словно человека с его радостями и муками и вовсе не было на земле. То состояние лирического героя, которое раньше определялось словами «страх смерти», теперь может быть охарактеризовано как «боязнь не оказаться бессмертным, т.е. плодотворным и живым в результатах своего творческого труда». Боязнь забвения становится, следовательно, для «лермонтовского человека» «высшей формой требовательности, предъявляемой к собственной жизни, к собственному труду» [Асмус 1941: 97].

«Труд... вдохновенный» (поэзия, творчество как его синони-

мы) – вот тот «след», что дарует бессмертие личности, в чем обретает она жизнь после смерти. Открытие, совершенное лирическим субъектом «1830. Мая. 16 число», не освобождает его от трагизма мироощущения. Мысль о смерти, как и прежде, будет волновать его. Но отныне лирический герой обретает внутреннюю уверенность, связанную с осознанием им своего «неведомого избранничества» («Нет, я не Байрон, я другой», 1832). Так, логика мысли, раскрывающаяся в лирическом «дневнике», ведет «лермонтовского человека» к постижению вечной антиномии бытия – смерть и бессмертие – в ее диалектическом единстве, к пониманию смысла и назначения жизни.

ЛИТЕРАТУРА

Лермонтов М.Ю. Собр. соч.: в 6 т. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1954-1957. Т.1 – 1954; Т.6 – 1957.

Асмус В. Круг идей Лермонтова // Литературное наследство. Т.43-44. М.Ю. Лермонтов. I. – М., 1941.

Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. 4 изд. – М., 1979.

Гридина Т.А., Пятинин А.Э. Проективная активность личности в речевой деятельности // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. – Екатеринбург, 2003. – Вып.1.

Достоевский Ф.М. Сон смешного человека. *Фантастический рассказ* // Достоевский Ф.М. Собр. соч.: в 15 т. – СПб., 1995. – Т. 14.

Зеньковский В. Принципы православной антропологии // Русское зарубежье в год тысячелетия крещения Руси. – М., 1991.

Лермонтовская энциклопедия. – М., 1981.

Лотман Ю. Поэзия 1790-1810-х годов // Поэты 1790-1810-х годов. – Л., 1971.

Маслова В.А. Когнитивная лингвистика. – Минск, 2004.

Нечаенко Д.А. Сон, заветных исполненный знаков: Таинства сновидений в мифологии, мировых религиях и художественной литературе. – М., 1991.

Петренко В.Ф. Основы психосемантики. – Смоленск, 1997.

Поэты 1790-1810-х годов. – Л., 1971.

Уразаева Т.Т. Лермонтов: История души человеческой. – Томск, 1995.

Эйхенбаум Б.М. Мелодика русского лирического стиха // Эйхенбаум Б.М. О поэзии. – Л., 1969.

Е.Ю. ПОЛЯКОВА

*(Северо-Казахстанский государственный университет,
г. Петропавловск, Казахстан)*

ЯЗЫКОВОЙ ПОРТРЕТ ЖЕНЩИНЫ-КАЗАШКИ (на материале романа Г. Мусрепова «Улпан ее имя»)

Аннотация: В статье анализируются особенности репрезентации образа-концепта *женщина* на материале романа Г. Мусрепова «Улпан ее имя». На основе сравнения с паремическими текстами выявляются новаторские черты в изображении женщины Г. Мусреповым в казахской языковой картине мира.

Ключевые слова: концепт, языковая картина мира, паремия.

Одной из составляющих единиц языковой картины мира является концепт – условная ментальная единица, направленная на комплексное изучение языка, сознания и культуры. Как отмечает Ю.С. Степанов, концепт – это «сгусток культуры в сознании человека, то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека» [Степанов 1997: 12].

Изучение концепта *женщина* вызывает интерес ученых-филологов. Одним из важных источников описания концептов является художественная литература, что применимо и к описанию национально маркированных особенностей содержания концепта «женщина».

Изображение женщины, активно строящей новую жизнь, равноправной с мужчинами и свободной в социальном отношении, становится одной из актуальных тем в литературе XX века (в произведениях М. Горького, М. Ауэзова, С. Муканова, Г. Мусрепова).

При изучении творческого наследия Г. Мусрепова обращает на себя внимание роман «Улпан ее имя». В этом произведении, названном женским именем, проблемы женщины занимают особое место. Автор размышляет о роли женщины в семье, в обществе, рассматривает ее как воспитателя детей, всего молодого поколения, покровительницу всей казахской степи. Проблема воспитания женщины с высокой нравственностью и образованием была и остается одной из социальных проблем общества.

Главная героиня предстает в начале романа юной красавицей, затем показан ее жизненный путь, в конце романа это пожилая, но все такая же сильная женщина. В романе представлен также целый ряд женских образов. Автор употребляет для обращения к ним лексику «катын», что в переводе с казахского означает «женщина, баба (простореч.)» [Исмагулова, Ережепова 2002: 36]. Главную героиню Улпан в романе вообще не называют *катын*. Ее номинации – Улпан, Есеней (имя мужа), женеше (дорогая).

В словарях и энциклопедиях казахского языка нет толкования имени «Улпан». Мы предполагаем, что имя образовано от «улы», что значит «мужской, относящийся к мужчине». В романе Улпан – единственный ребенок в семье. Сын в казахской семье важнее дочери. Этим обусловлено появление таких имен, как Улпан, Ултуган («рожденная быть сыном»). В героине романа с детства проявляется мужское начало – физически она не уступала мальчишкам ни в играх, ни в скачках. Любой мужчина – это защитник семьи, Родины. Улпан с детства как сын пытается защитить своих родителей от невзгод, помогает отцу в хозяйстве. Соглашаясь выйти за Есенея, Улпан думает, прежде всего, о благополучии рода, девичьи страхи по поводу большой разницы в возрасте, нелюбви к жениху отступают перед глобальностью ответственности за судьбу ее мира. В романе духовное взросление героини происходит быстрее биологического. Уже подростком она вынуждена из-за болезни отца решать семейные дела. Главные социальные роли замужней женщины-казашки – хранительница очага, жена, хозяйка. Для Улпан очаг – это вся степь, нуждающаяся в защите и покровительстве.

В языковой картине мира репрезентация образа женщины варьируется в зависимости от возрастных границ. Молодая Улпан – обладательница внешней красоты – карие глаза, густые черные волосы, девичья осанка, улыбка и душевные качества – скромность, чистота, наивность, стеснительность, уважение к старшим. А вместе с тем упрямство, самоуверенность, напористость, присущие мужчине. По мере взросления девушки меняются и ее качества – происходит процесс расцвета ее как женщины и возмужания одновременно. Так, на колкое замечание друга об Улпан Есеней отвечает: *Бывает комар заставляет бе-*

гать тигра. Мужчина – тигр, ему присущи сила, храбрость, ловкость, уверенность в себе, чувство собственного достоинства. Сравнение женщины с комаром – свидетельство социально неравного положения мужчины и женщины в обществе. В русской языковой картине мира есть пословица с тем же смыслом: *Мал, да удал.* Есений, подобно тигру, подчиняется воле Улпан, потому что видит в ней равную себе, сильную женщину с твердым характером, стремящуюся творить добро для других бескорыстно. Для него она – талисман и одновременно оберег семейного счастья, в котором главенствующее место материальных ценностей сменяется духовными – любовью, добротой, щедростью, гостеприимством, являющимися аксиологическими константами казахской картины мира.

Синтаксическая конструкция названия произведения является инверсионной. Вследствие этого происходит актуализация ремы. Можно предположить, что Улпан – это не только имя героини, но ее образ жизни.

Героиня романа Улпан намеренно разрушает казахские традиции, вовлекая в этот процесс других. Например, согласно казахской традиции, женщина не имела права называть по имени старших мужчин. Героиня сама называет по имени мужа и вынуждает подругу делать так же. На наш взгляд, автор переосмысливает уважение женщины к мужчине, вкладывая в это понятие такие смысловые оттенки, как «верность», «мягкосердечность», «теплоту» и «послушание», а не «боязнь» и «подчинение». Положение Улпан на равных с мужчиной обусловлено ее «мужскими» поступками (умение решать тяжбы, разводить скот, строить дома). Себя Улпан называет Есений. На наш взгляд, это символизирует семью как единое целое, в котором тесно взаимосвязаны муж и жена (ср. в русском языке: *муж и жена – одна сатана*), с другой стороны, равноправие в семье, отсутствие оппозиции «подчиненный – подчиняющий».

Описанная автором эпоха – время перемен для казахов, выбора между привычной жизнью и жизнью новой. Все новое на начальном этапе воспринимается народом осторожно, нередко с неприязнью. Это связано с переосмыслением действительности, отказом от привычного, страхами перед новым, непонятным. Болезнь мужа накладывает на героиню весь груз ответственно-

сти за микрокосмос – семью и макрокосмос – степь. В изображении женских характеров доминируют злость, зависть, жадность. Чистота души и чистота помыслов Улпан направлены на совершенствование жизни отдельных людей и степняков в целом. В этом заключена позиция не только женщины-хозяйки, но и женщины-матери (все жители степи – потенциально дети, о которых нужно постоянно заботиться). Через образ главной героини автор стремится поставить и решить такие важные проблемы своего времени, как приобщение народа к передовой европейской, русской культурам, овладение русским языком, распространение светских знаний, воспитание, а главное – сохранение природой заложенных в женщине ролей – матери, хранительницы очага. В этом наблюдается большое сходство идеала женщины в казахской и русской языковых картинах мира, где она – хорошая и добрая мать, жена и хозяйка.

Стремление женщины властвовать над мужчиной непременно несет в себе негативную коннотацию в казахском языке: *Байын билеген әйел ауылды билеймін деп шарһәкім болады! Жена, которая управляет мужем, возмнит себя шархакимом, захочет возглавить аул.* В пословице четко прописано положение женщины в казахской картине мира – она не может быть одинакового статуса с мужчиной, она подчинена мужчине. В русском языке есть пословица, аналогичная казахской: *Не то смешно – жена мужа бьет; а то смешно, что муж плачет.* В русской пословице руководящее положение женщины порождает иронию, плачущий мужчина вызывает неприязнь, неуважение. Такого мужчину сравнивают с женщиной: *Как баба.* Казахская пословица отражает резкий протест против самой возможности главенствования женщины, поэтому народ не принимает Улпан, руководящую мужем, а потом и Степью.

Жизненный путь мужчины – это поэтапное продвижение вперед, динамическое развитие и становление. Пословицы казахского языка отражают стремление мужского пола к поиску своего жизненного пути и достижению высот: *Ер жігіттің өзі шығар биігі бар / У каждого джигита есть своя вершина.* Пословиц, отмечающих потенциальные возможности женщин, в казахской идиоматике не обнаружено, что фиксирует закреплен-

ное в казахской лингвокультуре представление о неспособности женщины к самореализации.

Внешность не ставится во главу угла, это не самое важное условие для того, чтобы женщина считалась красивой. Намного важнее, чтобы она была хорошей хозяйкой, была доброй и заботливой и понятливой. Девушка должна нравиться своим поведением. В казахской культуре внешняя привлекательность женщины рассматривается как природная данность, истинная красота заключается в ее женственности: *Гүл өссе жердің көркі, қыз өссе елдің көркі / Цветок – краса земли, девушка – краса народа*. Ср. в русском языке: *Красота приглядится, а щи не прихлебаются*.

Незыблемой ценностью жизни является женщина-мать, представленная как кормилица, опекун, воспитатель: *Ананьң сүті бал / Молоко матери мёд; әйел жерден шыққан жоқ, ол еркектің баласы, ерлер көктен түскен жоқ, әйел оның анасы / Женщину создала не земля, а мужчина не появился из небес, он – дитя матери*. В любом языке женщина – дарительница жизни. Уважение к матери – закон жизни для казаха, священный долг, святая обязанность. В произведении рождение в семье героини дочери вызывает радость отца и матери. Эволюция семейного уклада выявляется уже в том, что герои воспринимают ребенка как дар божий, не думая о половом различии. Потеряв дочь, Улпан утрачивает смысл жизни. У женщины начинается пустая, бесцельная жизнь. Утрачивание ментально значимых составляющих – мать, жена, хозяйка – делает невозможным существование ее как женщины.

Новаторство Г. Мусрепова в изображении женских образов заключается в том, что женщина, с одной стороны, воплощает народный идеал в казахской языковой картине мира, с другой стороны, противоречит ему. Перед читателем женщина предстает как сильная, волевая личность, способная на равных с мужчиной решать дела, но мягкая, преданная семье и мужу.

ЛИТЕРАТУРА

Исмагулова Б., Ережепова Э. Казахско-русский, русско-казахский словарь. – Алматы., 2002.

Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры. – М., 1997.

ОНТОГЕНЕЗ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

Г.Р. ДОБРОВА

*(Российский государственный педагогический университет им.
А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия)*

ЕСТЬ ЛИ СВЯЗЬ МЕЖДУ ОСОБЕННОСТЯМИ ОСВОЕНИЯ ФОНЕТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИМИ АСПЕКТАМИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА?

Аннотация: В статье анализируются различные особенности освоения фонетической системы детьми – наличие/отсутствие фонетического постоянства в субституции согласных и упрощении кластеров, склонность/несклонность к слоговой элизии, метатезису. Выявляется связь между анализируемыми особенностями освоения ребенком фонетики и психолингвистическими аспектами его речевого развития – референциальной / экспрессивной стратегией освоения языка и др.

Ключевые слова: субституция звуков, упрощение кластеров, метатезис, фонетическое постоянство, референциальные дети, экспрессивные дети

Говоря о психолингвистических аспектах речевого онтогенеза, чаще всего фиксируют внимание на метаязыковой деятельности ребенка и на особенностях постижения им лексической семантики – тех областях речевого онтогенеза, связь которых с психолингвистическими аспектами речевого развития абсолютно очевидна. В данной же статье мы попытаемся показать, что даже кажущиеся более «формальными» области речевого онтогенеза тоже напрямую связаны с психолингвистическими аспектами становления языковой личности.

Так, освоение ребенком фонетической системы родного языка представляется обычно наименее связанным с психолингвистическими и тем более психологическими проблемами речевого онтогенеза: обычно превалирует точка зрения, согласно которой онтогенез фонетической системы, освоение детьми звуковой стороны речи существует изолированно, вне зависимости от других областей речевого онтогенеза. На первый взгляд, дейст-

вительно, представляется, что это справедливо: как могут быть связаны особенности постижения грамматики и тем более богатство лексикона, способность к «размышлениям о языке», с одной стороны, и «формальная» оформленность речи ребенка (например, особенности субституции согласных звуков) – с другой.

Тем не менее, такой взгляд на речевое развитие ребенка представляется нам поверхностным: да, наверное, нет непосредственной связи между, например, склонностью к лексико-семантическим сверхгенерализациям и наличием «фонетического постоянства» в упрощении кластеров. Однако, как мы полагаем, и то, и другое является отражением общих психолингвистических особенностей речевого развития ребенка, т.е. названные факторы связаны не напрямую, а опосредованно – как различные проявления единой «первопричины». Разумеется, не следует искать простых связей и соответствий (типа «если ребенок способен заменить слово синонимом, значит он рано начнет произносить звук [p]») – это было бы просто наивно. Речь идет о существенно более сложном анализе различных аспектов речевого развития и значительно более сложных связях между ними.

Говоря об освоении детьми звуковой стороны речи, мы обычно имеем в виду прежде всего субституцию звуков (в первую очередь – согласных) и специфическое действие фонетических закономерностей в детской речи: наличие не только контактной, но и дистантной ассимиляции, причем не только регрессивной, но и прогрессивной; более всеобъемлющее, чем в речи взрослых, упрощение кластеров; наличие слоговой элизии; тенденцию к конечному открытому слогу и метатезис (подробнее об этом см. [Доброва 2011]).

В данном случае остановимся только на тех особенностях освоения детьми фонетической системы языка, которые, как нам представляется, в наибольшей степени связаны с психолингвистическими аспектами речевого развития ребенка, – на субституции, упрощении кластеров, слоговой элизии и метатезисе.

Для начала поясним, что мы подразумеваем под каждой из названных особенностей.

Итак, субституты звуков в детской речи.

Ребенку, который не умеет еще произносить многие звуки (а то и большую часть звуков), удастся говорить именно потому, что он заменяет звуки, употребляет на месте тех звуков, артикулировать которые еще не умеет, другие, произносить которые он уже научился. Конечно, в некоторых случаях ребенок может просто опускать звуки (например, звук [p] – [ка́ова] ‘корова’). Однако если он будет поступать со всеми сложными для него звуками одинаково (опускать их), то речь его будет непонятна окружающим. Ведь речь появляется у ребенка вследствие возникновения коммуникативных потребностей, соответственно, ребенку нужно, чтобы его поняли. Именно поэтому сложные для произношения звуки ребенок чаще всего заменяет – такими, какие уже может произнести. Как известно, тот звук, который возникает на месте «трудного» для ребенка звука, называется его субститутотом, а сам процесс замены не артикулируемого еще звука другим, уже артикулируемым, называется субституцией.

Обычно звуки заменяются таким образом, что какая-то часть артикуляционных признаков сохраняется, т.е. звуки заменяются такими, у которых какая-то часть артикуляционных признаков – такая же, как у заменяемого звука, а какие-то артикуляционные признаки – разные.

В качестве примера рассмотрим очень характерную для детской речи субституцию звука [p] звуком [л]. У этих звуков – следующие общие артикуляционные признаки: оба они по активному действующему органу – переднеязычные; по работе голосовых связок оба не характеризуются, т.к. являются сонорными; по положению средней части спинки языка оба они твердые, по положению небной занавески – оба ротовые. В таком случае, какие же артикуляционные признаки различают [p] и [л]? Только один признак – у них различный способ образования: [p] – дрожащий, а [л] – щелевой (боковой). Если же мы при этом учтем, что в артикуляции звука [p] именно способ образования – дрожание – сложен для ребенка на раннем этапе, станет понятно, почему [л] – самый типичный субститут звука [p].

Говоря о субституции детьми согласных, следует учитывать, что чем меньшее количество артикуляционных признаков различает заменяемый звук и его субститут, тем лучше. И действительно: чем меньше разница, тем легче ее будет преодолеть.

Субституты звуков можно условно подразделить на два типа: 1) когда звук заменяется звуком, которого нет в фонетической системе данного языка, и 2) когда звук заменяется звуком, в принципе имеющимся в данном языке.

К субститутам первого типа можно отнести, например, замену звука [р] звуком [г] картавым; замену звука [в] звуком, похожим на [w] ([в] билабиальным – губно-губным вместо губно-зубного); замену [л] (щелевого бокового) звуком [л] – щелевым срединным (когда язык не прижимается к границе верхних зубов и альвеол, вследствие чего воздушная струя проходит не по бокам, а посередине).

К субститутам второго типа можно отнести свойственные очень многим детям замены твердых согласных их мягкими парами (типа [с'óc'а] 'соска' – [с'] вместо [с]). Вместе с тем дети часто заменяют твердые согласные не мягкими, а полумягкими (типа [с'óc'а] 'соска' – [с'] вместо [с]), тогда это субституты не второго, а первого типа, поскольку полумягких в русском языке в норме нет.

Наиболее часто субституты второго типа в детской речи имеют двухфокусные, аффрикаты (из которых один, кстати, тоже – двухфокусный) и дрожащие.

При этом субститут – это своего рода постоянный заместитель звука: не в том смысле, что он не меняется с возрастом ребенка, а в том, что именно он возникает на месте данного звука – независимо от позиции в слове.

Упрощение кластеров. В речи всех людей, не только детей, но и взрослых, существует такая закономерность, суть которой заключается в том, что сочетания согласных (кластеры) во многих случаях не произносятся полностью, а упрощаются, т.е. на месте, где должно было бы звучать подряд 4 согласных, звучат только 3, а на месте, где должно было бы звучать подряд 3 согласных, – 2: в слове «здравствуйте» звучит не [фств], а [ств], в слове «лестница» – не [стн'], а [с'н'] и т.д. В детской речи присутствуют и такие упрощения кластеров – когда вместо четырех согласных подряд звучат три, а вместо трех – два. Однако в детской речи эта фонетическая закономерность (как и некоторые другие) действует более широко, распространяется на более широкий круг явлений, чем в речи взрослых. В детской речи

нередко сокращаются и более короткие кластеры: вместо двух согласных подряд произносится один¹⁸. Например, ребенок может произнести [кэл'э́тл] ('котлета'), [с'э́к] ('снег') и т.п.

Возникает вопрос: носят ли такие упрощения в детской речи случайный характер или же здесь есть какие-то постоянные, регулярные особенности, зависимости, какой именно звук в какой именно комбинации звуков выпадет с наибольшей вероятностью? По-видимому, некоторые регулярно действующие зависимости здесь существуют.

Во-первых, чаще всего сокращаются кластеры, в которых второй согласный – смычный взрывной. В таких кластерах первый звук детьми не произносится: [д'э́с'] ('здесь').

Во-вторых, если первый звук – смычный, он обычно сохраняется: [к'убо́к] ('klubok'). Однако если в кластере подряд следуют два смычных согласных, то сохраняется обычно второй [н'у́гл] ('книга').

В-третьих, если в кластере оба согласных – щелевые, то может выпасть как первый, так и второй, но если один из них – шумный, а другой – сонорный, то выпадает обычно сонорный: [паз'о́т] ('ползет').

С рассмотренной закономерностью – упрощением кластеров – можно соотнести и другую фонетическую закономерность – слоговую элизию, заключающуюся в сокращении количества слогов в многосложных словах. Что общего у упрощения кластеров и слоговой элизии? Общее – то, что в обоих случаях происходит некое упрощение. Только если в первом случае упрощается кластер («кусочек» слова), то во втором – упрощается

¹⁸ Справедливости ради, отметим, что и в разговорной речи взрослых, особенно в просторечии, также иногда наблюдается сокращение более коротких кластеров – на месте двух согласных подряд произносится лишь один: в устной речи можно услышать и [скóк] ('сколько'), и [стóк] ('столько'), и [у́д'у́] ('уйди'), и т.п. Разумеется, сокращение в детской речи кластеров, состоящих всего из двух согласных, – вовсе не влияние разговорной речи взрослых: не только в упрощении кластеров, но и во многих других случаях (не только в области фонетики) в детской речи наблюдаются явления, сходные с разговорной речью взрослых. Это объясняется общими порождающими причинами – например, стремлением к так называемой симплификации, к максимально возможному упрощению.

слоговая структура слова. Объединяет эти две закономерности общая порождающая причина: и то, и другое происходит потому, что ребенку, в силу естественного возрастного неумения, еще просто сложно верно произнести в чем-то сложные для него слова (в первом случае присутствует слишком сложный для детской артикуляции кластер, во втором – слишком много слогов), и ребенок упрощает слово, делая его реальным для своей еще не совершенной артикуляции.

Какие же слоги «выбрасываются» детьми при слоговой элизии? По наблюдениям А.Н. Гвоздева [Гвоздев 2007: 47-148], чаще всего детьми упрощаются начальные слоги в слове: [б'ûrát'] ('собирать') «Пойдем яблочков бирать», – говорил Женья Гвоздев (2.2.14).

Однако имеются наблюдения, что достаточно вероятно и выпадение слогов в середине слова: [кэдás'ûк] ('карандашик'), [п'ûб'ûájûc'] ('перебираюсь'). Навряд ли было бы продуктивно спорить по данному вопросу: во-первых, то, какой по порядку слог выпадет, зависит от ударения (ударные слоги обычно – но не всегда – остаются). Во-вторых, возможно, многое зависит от детей: у кого-то чаще выпадает первый (безударный) слог, у кого-то – безударный слог в середине слова. Но даже и в речи Женьи Гвоздева, на основании анализа которой А.Н. Гвоздев и утверждал, что дети обычно сокращают первый слог в слове, также можно найти примеры, когда «выбрасывается» слог из середины слова: например, [какól'цûка] ('колокольчик').

Наконец, последняя фонетическая закономерность, на которой мы остановимся, – метатезис (перестановка звуков или слогов в слове): [бътûр'этка] ('табурета'), [мъсал'от] ('самолет'), [къркад'ъл] ('крокодил') и т.п.

Может возникнуть вопрос: не простые ли это оговорки? Ведь такие ошибки, оговорки иногда встречаются и в речи взрослых. Все-таки, наверное, в детской речи это не просто оговорки. Во-первых, в детской речи это явление распространено существенно больше, чем в речи взрослых. Во-вторых, это явление в детской речи, по-видимому, имеет под собой какую-то психологическую или даже физиологическую почву (на чем мы подробнее остановимся ниже).

Какова же связь между отмеченными особенностями освоения детьми звуковой стороны речи – и психолингвистическими аспектами их речевого развития?

Начнем с субституции. Как отмечалось выше, субститутами данного звука могут быть разные звуки, и характер этих субституттов мало о чем может свидетельствовать в плане психолингвистических особенностей развития данного ребенка. Разве что количество артикуляционных различий между требуемым в узусе звуком и его субституттом в какой-то степени может свидетельствовать об этапе речевого развития, на котором в данный момент находится ребенок. Так, если ребенок заменяет звук [ж] звуком [с'] – это более ранний этап, чем когда звук [ж] начинает заменяться звуком [з] (именно эту эволюцию в субституции [ж] можно, кстати, проследить в речи Жени Гвоздева), что вполне объяснимо логически: [с'] от [ж] отличают три артикуляционных признака (различие не только между двухфокусными и однофокусными, но и между звонкими и глухими, а также твердыми и мягкими), а [з] от [ж] – только один (однофокусный/двухфокусный), а чем меньше различий, тем легче их преодолеть. Однако это различие все-таки не стоит, наверное, считать связанным с собственно психолингвистическими аспектами речевого онтогенеза, поскольку выявление показателей этапов – это не выявление особенностей (подчеркнем это слово) развития.

Другое дело – наличие фонетического постоянства в субституции согласных. Выше мы указывали, что под субституттом понимается постоянный заменитель – не в том смысле, что он сохраняется в речи данного ребенка на всех этапах речевого развития, а в том смысле, что на данном этапе субституттом является именно он – вне зависимости от фонетической позиции в слове. Между тем в сказанном наиболее значима и точна последняя часть, а первая требует уточнения: не у всех детей на каждом данном этапе у данного звука – всегда только один и тот же субститут. На самом деле, «строго по формуле» вообще почти никогда не бывает – в первую очередь в силу того, что, как мы полагаем, речь каждого ребенка представляет собой не просто совокупность сменяющих друг друга временных языковых систем, а более сложную неразрывную «спираль» переходов от

одной временной языковой системы к другой, что предполагает сосуществование на каждом «витке» не только показателей данной (актуальной для настоящего этапа) системы, но и следов предшествующей и/или предшествующих систем. Иными словами, если говорить конкретно о субституции, то указанное может проявиться в сосуществовании на каком-то этапе развития, например, у звука [р] не только [л] в качестве субститута, но и «доставшегося в наследство» от предыдущего этапа, предыдущей временной фонетической системы субститута [л'].

Однако сосуществование на данном конкретном этапе речевого развития ребенка одновременно нескольких субститутов одного и того же звука может иметь и другую природу, обусловленную не постепенностью смены этапов, а психолингвистическими особенностями речевого развития данного индивида. Так, нам встречались дети, которые на протяжении относительно долгого времени заменяли трудный для них звук [ч'] и звуком [с'], и звуком [т'], и «нулем звука» (пропуском согласного), и вообще какими-то «странными» (по-видимому, достаточно случайно «подвернувшимися») звуками. При этом у таких детей на протяжении десятиминутной видеозаписи фиксируются самые различные варианты субституции одного и того же звука, и происходит это не только в аналогичных фонетических позициях в слове, но даже и в одних и тех же словах – иногда буквально в течение одной минуты. Интересно, что у этих детей практически всегда такое непостоянство субституции касается субститутов не только одного звука, но и всех или почти всех остальных, которые он на данный момент не произносит. Вместе с тем, у других детей субститут – гораздо более постоянен. Он практически всегда один и тот же (конечно, в данный момент речевого развития). Любопытно, что у этих детей, если и встречается на каком-то этапе речевого развития сосуществование «актуального» субститута и субститута, отражающего предшествующий период, то эти «старые» субституты быстро исчезают.

Иными словами, среди детей встречаются дети, для которых характерно так называемое фонетическое непостоянство в субституции, и дети, для которых, напротив, характерно фонетиче-

ское постоянство в субституции (разумеется, имеются и «промежуточные» дети).

Еще более интересным оказывается рассмотренное выше различие в постоянстве/непостоянстве субституции звуков, если сравнить его (у тех же двух «групп» детей) с наличием или отсутствием фонетического постоянства в упрощении кластеров. У тех детей, у которых наблюдается фонетическое непостоянство в субституции, наблюдается и фонетическое непостоянство в упрощении кластеров. Эти дети склонны к вариативности упрощения одного и того же кластера – даже в одном и том же слове, даже на протяжении нескольких минут. Так, приведем факты из записей речи девочки Насти (один и тот же этап речевого развития): [к]убничка, [л']убитька (клубничка), я[бл]око, я[б]око (яблоко), [п]атье (платье). Как видим, из 5-ти случаев, когда следовало воспроизвести кластер «смычный взрывной + щелевой боковой» в одном случае ребенок вообще не упростил кластер, воспроизвел его целиком, в одном – выкинул смычный взрывной, в трех – выкинул, напротив, [л]. При этом склонность к непостоянству в упрощении кластеров выражалось у этого ребенка и в том, что одно и то же слово, как можно видеть, воспроизводилось по-разному.

Сравним этого с ребенком с другим – с Максимом. Ниже выписки из записей его речи (тоже – на протяжении одного и того же этапа речевого развития): [п]атье (платье) – 3 раза, [п]аецет (плачет) – 2 раза, [к]убицка (клубничка), [г]упий (глупый). Как видим, во всех 7-и случаях, требовавших воспроизведения того же кластера (смычный взрывной + щелевой боковой), этот ребенок поступал единообразно – выкидывал [л].

Наконец, у тех же самых детей, у которых наблюдалось фонетическое постоянство и в субституции согласных, и в упрощении кластеров, наблюдается еще и отчетливая склонность к слоговой элизии. И, напротив, для тех детей, для которых характерно фонетическое непостоянство и в субституции согласных, и в упрощении кластеров, слоговая элизия характерна в значительно меньшей степени. Сравним выписки из записей речи двух детей. Женя Гвоздев (1.11): пел'ай (отпирай), клёй (открой), ляпа (шляпа), бел'ай (убирай), пасиба (спасибо), тулька (стулика/а/), кусна (вкусно), леп (хлеб) – неоднократно, мацик

(мальчик), ниська (книжка) – неоднократно, катука (катушка), лёп (шлёп), таят (стоят), диять (одеваться) и т.д. Как видно даже из приведенных примеров (на самом деле этих примеров гораздо больше), многие слова подвергаются слоговой элизии; субститут у одного и того же звука – один и тот же (например, у [p] – субститут всегда [л’]); однотипные кластеры упрощаются однотипно: «смычный + смычный» – выбрасывается первый (3 слова, причем в одном из слов – неоднократно), «щелевой + щелевой» – выбрасывается первый (2 слова, причем в одном из слов – неоднократно), «щелевой + смычный» – выбрасывается щелевой (7 слов). В речи данного ребенка наблюдается такая «фонетическая логичность» (постоянство в субституции и в упрощении кластеров, сопровождающееся слоговой элизией), что даже не верится, что у других детей дело обстоит совсем по-другому.

Однако обратимся к записям речи другого ребенка – Ксюши (тоже 1.11). Итутька (лягушка), и итОфку (за веревку), итО (пришёл), сисИка (лисичка), сисИтка (лисичка), тички (птички), сяИт (стоит), таИть (стоит). Очевидно, что здесь нет ни постоянства в упрощении кластеров ([чк], например, воспроизводится то как [к], то полностью, а [ст] – то как [с], то как [т] – причем в одном и том же слове), ни склонности к слоговой элизии (количество слогов везде соответствует требуемому, и ударение падает на «верный» – по месту в слове – слог, отчего возникают весьма далекие от требуемых по звуковому составу согласных звукокомплексы типа итО – пришел). О постоянстве же субституции согласных даже и судить невозможно – именно в силу того, что воспроизводится вообще по сути дела не звуковая, а лишь ритмико-мелодическая структура слова.

Итак, мы видим, что есть дети, для речи которых характерно постоянство как в субституции согласных, так и в упрощении кластеров, а также слоговая элизия, – и есть дети, для которых, напротив, характерно отсутствие постоянства как в субституции согласных, так и в упрощении кластеров, а также отсутствие склонности к слоговой элизии. Это и есть то различие в особенностях постижения детьми звуковой стороны речи, которое напрямую связано с психолингвистическими аспектами речевого развития. Наличие фонетического постоянства и склонность к

слоговой элизии – это ярчайшие показатели речи так называемых референциальных детей, а отсутствие фонетического постоянства и склонности к слоговой элизии – не менее яркие показатели речи так называемых экспрессивных детей. О различиях в речи референциальных/экспрессивных детей существует много научных трудов как зарубежных исследователей (изначально поставивших вопрос о существовании этих двух групп детей), так и отечественных (например, [Bates et al 1988], [Nelson 1973], [Бондаренко 2011], [Зубкова 1993], [Доброва 2009], [Овчинникова 2005] и др.). Не имея возможности подробно остановиться в данном случае на различиях в речи референциальных и экспрессивных детей (интересующихся отошлем к упомянутой выше работе [Доброва 2009], где эти различия подробно анализируются), упомянем лишь некоторые различия, связанные с разными аспектами речевого (и даже не только речевого) развития этих двух групп. Так, у референциальных детей обычно богатый лексикон и раннее речевое развитие, у экспрессивных – бедный лексикон и позднее речевое развитие. Референциальные дети склонны к соблюдению языковых правил (морфологических – если они строгие и их много в данном языке, например в русском, и синтаксических – если они строгие и их много в данном языке, например в английском), экспрессивные – гораздо менее склонны к соблюдению этих правил. Референциальные дети сами конструируют («по кирпичику») для себя грамматику собственного языка, а экспрессивные (которые тоже, конечно, в какой-то степени ее конструируют) в значительно большей степени склонны к имитации речи окружающих. Референциальные дети способны проводить много времени, самостоятельно играя с предметами, у них высокий порог внимания, они могут долго сосредоточиваться на какой-то деятельности, а экспрессивные – постоянно нуждаются в межличностном общении со взрослыми, у них низкий порог внимания, они нуждаются в постоянном переключении внимания, не могут долго сосредоточиваться на одной и той же деятельности. Иными словами, для референциальных детей характерна так называемая левополушарная стратегия, а для экспрессивных – правополушарная. Поступив в школу, референциальные дети обычно лучше учатся (причины чего очевидны, если вдуматься в пе-

речисленные выше особенности этих детей), а экспрессивные – хуже. Вместе с тем нельзя не подчеркнуть, что экспрессивный путь развития – это не патология, а норма, вторая норма, гораздо хуже изученная (и иногда этим детям ошибочно ставят диагнозы типа моторной алалии и др.). На эту вторую норму в гораздо меньшей степени сориентировано педагогическое воздействие – как в детском саду, так и затем в школе. Однако эти дети – совсем не «безнадежны», и при правильном воспитании и обучении они прекрасно развиваются, но для того, чтобы их правильно развивать, требуется для начала этих детей (экспрессивных) выявить. Выявлению же этих детей (по нашим данным, их примерно четверть от общего числа) может способствовать учет рассмотренных выше элементов речевой диагностики (ее фонетических компонентов). Эти фонетические показатели хороши тем, что они достаточно «выпуклы», очевидны, их можно «посчитать». Выявив же рассмотренные особенности данного ребенка, можно спрогнозировать другие (и дальнейшие) особенности его развития и помочь ему, опираясь на «сильные стороны» его развития и нивелируя слабые.

Наконец, последняя фонетическая особенность, на которой мы остановимся, – это метатезис. Как отмечалось выше, мы полагаем, что это явление (в принципе имеющее место в речи не только детей, но и взрослых, но значительно более распространенное в речи детей) в детской речи, по-видимому, имеет под собой какую-то психологическую или даже физиологическую почву. В пользу последнего говорит, с одной стороны, то, что есть дети, у которых метатезис встречается особенно часто, а с другой стороны, – то, что те же самые дети, в речи которых метатезис на ранних этапах встречался очень часто, потом, начиная читать, также особенно часто переставляют при этом буквы. Они же, осваивая письмо, опять, уже на новом этапе своего развития, переставляют буквы при написании, путают «зеркальные» буквы. Речь идет скорее не о «зеркальном» написании печатной буквы «Я» (это делают очень многие дети), а о смешении в написании, например, печатных букв «Р» и «Ь». Эти же самые дети, уже, казалось бы, преодолевшие этап «зеркального смешения» букв, начиная осваивать латинский алфавит, вновь делают то же самое – например, смешивая латинские «d», «b» и

«р». Все это наводит на мысль, что для этих детей указанные перестановки (включая метатезис в устной и письменной речи), все «переворачивания» носят не случайный характер. Есть некоторое предположение (говорим об этом с осторожностью), основанное на наблюдениях, но не подтвержденное со статистической достоверностью, что метатезис в речи и прочие названные явления связаны с проблемой «левшества».

Итак, мы попытались показать, что существует очевидная связь между особенностями освоения фонетической системы и психолингвистическими аспектами речевого развития ребенка. Это, впрочем, достаточно логично, поскольку не может быть полного разрыва между планом выражения и планом содержания. Поэтому те аспекты речевого развития, которые представляются на первый взгляд исключительно формальными, на самом деле детерминируются психолингвистическими аспектами речевого онтогенеза – которыми, в свою очередь обуславливаются и «неформальные» аспекты речевого развития: детская речь, как известно, характеризуется внутренней системностью, и рассматриваемая в данной статье связь – одно из ее проявлений. Таким образом, можно утверждать, что все аспекты речевого онтогенеза тесно связаны друг с другом и представляют собой различные проявления единого целого – особенностей формирования во многом схожей с другими, но при этом всегда уникальной языковой личности.

ЛИТЕРАТУРА

Бондаренко А.А. Индивидуальные особенности в освоении грамматики детьми 2-5 лет. Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. – СПб, 2011.

Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. – СПб., 2007.

Доброва Г.Р. Освоение детьми звуковой стороны речи. Учебно-методическое пособие для магистрантов. – СПб., 2011.

Доброва Г.Р. О вариативности речевого онтогенеза: референциальные и экспрессивные стратегии освоения языка // Вопросы психолингвистики. – 2009, № 9.

Зубкова Т.И. Об одной стратегии языкового развития //Международная конференция «Мир ребенка и его язык». Т.3. – СПб., 1993.

Овчинникова И.Г. Индивидуальная вариативность детских повествований как отражение различий в стилях освоения языка // Мерлинские чтения. Материалы межрегиональной конференции.– Пермь, 2005. – Ч. 1.

Bates E., Bretherton I., Snyder L. From first words to grammar. Individual differences and dissociable mechanisms. – Cambridge, 1988.

Nelson K. Structure and strategy in learning to talk // Monographs of the society for research in child development. – Serial № 149, vol. 38, № 3-4, 1973.

М.Л. КУСОВА

*(Уральский государственный педагогический университет,
г. Екатеринбург, Россия)*

ДИНАМИКА ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (ОТ ГОДА ДО ПЯТИ ЛЕТ)

Аннотация: В статье рассматривается процесс формирования языковой картины мира у ребенка в возрасте от одного года до пяти лет, выявляются закономерности, связанные с освоением различных ее фрагментов.

Ключевые слова: языковая картина мира, ребенок, предметная, процессуальная, признаковая картина мира, динамика языковой картины мира.

Говоря о развитии лингвистики на современном этапе, можно отметить, что лингвистика переживает одновременно дифференциацию и интеграцию. С одной стороны, обрели статус самостоятельных те лингвистические дисциплины, которые обращены к связи языка и мышления, процессов познания и языковой системы: когнитивная лингвистика, психолингвистика, с другой стороны, содержание этих дисциплин находит отражение в ономазиологии, семасиологии, за которыми закреплён статус наук, где уже сделаны основные открытия. Представляется, что описание процесса формирования словаря ребенка через призму психолингвистики позволит увидеть динамику языковой картины мира ребенка, закономерности появления в ней тех или иных фрагментов и особенностей их наполнения. «Наиболее непосредственная ситуация встречи человека с миром – это непрерывающееся движение сознания в актуально воспринимаемом образе мира. Каждый из нас, воспринимая мир через образ мира, постоянно переносит светлое поле внимания с одного предмета на другой. Таким образом, в нашем образе мира ... все время высвечивается отдельный предмет, а затем внимание и сознание переключается на другой – и так без конца» [Леонтьев 1999: 269].

Очевидно, что картина мира ребенка изначально отчетливо членится на предметный мир, процессуальный и признаковый.

Причем первоначально в ней доминирует предметный мир, затем предметный и процессуальный, и такое доминирование может сохраняться достаточно долго, если взрослый не поможет ребенку увидеть признаки предметов и процессов. Говоря о предметном мире, следует отметить, что к трем годам в языковом сознании ребенка находят отражение все фрагменты предметного мира [здесь и далее идеографическая картина мира представлена в логике ее описания в «Современном словаре русского языка...» 2011]. Первые единицы в детской речи – это знаки предметов ближайшего окружения, и чем шире круг восприятия, тем больше единиц появляется в детском словаре. Существует прямая зависимость между «размерами» мира, в котором находится ребенок, и его словарем: чем больше «размеры» этого мира, тем все более богатым и разнообразным становится детский словарь.

Именно эта зависимость определяет последовательность появления и обогащения фрагментов лексической картины мира: к концу первого года жизни в лексиконе ребенка имеются единицы, связанные с обозначением быта в самом широком смысле этого слова (*ложка, кукла, мяч* – здесь и далее в качестве материала для примеров использованы записи автора), живую природу (*собака, кошка, лошадка*) и человека как живого существа (*ручки, ножки, каша*); количество единиц в словаре ребенка быстро возрастает.

К трем-четырем годам лексическая картина мира ребенка содержит практически все фрагменты, которые присутствуют в лексической картине мира взрослого человека: предметы быта и инструменты (*альбом, кепка, шляпа, майка, дрель, ножницы*), названия предметов живой природы, в том числе растений (*Смотри, на елке ягоды выросли – о ягодах на облепихе*), неживой природы (*солнце, луна, ветер; Я не люблю ветер: он колючий*), сверхъестественного (*Бабка Ежка – та, которая на швабре летает; дракон – Дракон такой страшный прилетал – видит на месте лесного пожара поваленные деревья и объясняет*) и т.д., – кроме фрагментов, связанных с социальной деятельностью и социальной сферой жизни человека.

При этом очевидны определенные тенденции в разграничении ребенком предметной, процессуальной и признаковой со-

ставляющих картины мира. При обозначении живой и неживой природы, человека как живого существа, быта, сверхъестественного используются в первую очередь имена существительные – это предметный мир; при обозначении речи и интеллекта, конкретной физической деятельности – глаголы (*сказал – Я же сказал; думаю; забыл; удариться, треснуться – Я в бабу треснулся; бить – В бане не нравится: меня деда веником бил*), при обозначении эмоций – имена прилагательные и глаголы (*скучать – Я без папы, мамы скучаю; расстраиваться – Я на тебя расстроен; грустный, веселый, сердитый – Грузовик веселый; бабочка грустная*), при обозначении оценки – прилагательные (*неловкий – Ты неловкая – в ситуации, когда взрослый не может в чем-то помочь; шустрый – Дед Мороз шустрый; замечательный, потрясающий – Игрушки потрясающие; Игрушки замечательные*). Таким образом, доминирующие способы обозначения того или иного фрагмента картины мира легко усваиваются ребенком и непосредственно отражаются в его речи.

Отметив специфику вербализации определенных фрагментов картины мира в лексиконе ребенка, обусловленную особенно-стью овладения им картиной мира, определим, как в сознании ребенка формируется связь между предметным и признаковым фрагментами картины мира, процессуальным и признаковым. «Образ мира, как он понимается сегодня психологами, – это отражение в психике человека предметного мира опосредованными предметными значениями и соответствующими когнитивными схемами и поддающееся сознательной рефлексии» [Леонтьев 1999: 268]. Появляющиеся в речи ребенка прилагательные и наречия свидетельствуют об уточняющейся, конкретизирующейся картине мира. Наглядно-практическое освоение действительности определяет появление в речи ребенка прилагательных, обозначающих восприятие окружающего мира: вкусовые ощущения, тактильные, зрительные. Остановившись на описании данных групп прилагательных, заметим, что при обозначении вкусовых ощущений дети пытаются произвести их дифференциацию, хотя чаще используют прилагательные «вкусный», «невкусный»; обозначая тактильные ощущения, чаще употребляют слова, обозначающие «выход» за пределы нормы (обозначающие неприятные ощущения): мокрый (*руки мокрые.*), лип-

кий (*стол липкий.*), грязный (*сапоги грязные.*). Зрительно воспринимаемые признаки не ограничены прилагательными со значением цвета. Кроме данных прилагательных, ребенок использует слова, обозначающие внешние признаки предмета. Пространственные параметры ребенком третьего года жизни усваиваются лучше, чем временные, кроме прилагательных «большой», «длинный», дети начинают использовать «левый», «правый», «задний» (М.А. Яценко отмечает также прилагательные «толстый», «тяжелый», «глубокий» [Яценко 2000]), тогда как временные параметры ограничены единицами «старый», «молодой».

Анализ прилагательных в речи детей третьего года жизни позволил выявить отсутствующие тематические группы прилагательных, косвенно подтверждающие наблюдения, связанные с процессом освоения ребенком действительности. Малыши не используют прилагательные, обозначающие эмоции, интеллектуальные свойства человека, прилагательные, связанные с социальной жизнью человека.

Изменение мировосприятия, расширение воспринимаемой действительности отражается на уровне признакового словаря детей и проявляется в том, что антропоцентрическая картина мира, в центре которой находится ребенок и его восприятие действительности, на четвертом году жизни ребенка расширяется. Для ребенка становится значимым внутренний мир человека – и в его речи появляются прилагательные, связанные с обозначением эмоций: добрый, терпеливый, ласковый, веселый, злой, строгий. По нашим наблюдениям, ребенок уже связывает проявление эмоций с поведением, речью (*строгий – Не говори со мной громким голосом* – о голосе, в котором явно присутствуют строгие ноты). Прилагательные, обозначающие эмоции, ребенком чаще используются по отношению к третьему лицу, чем по отношению к собственному эмоциональному состоянию. Собственное эмоциональное состояние ребенок, как и раньше, передает с помощью единиц с процессуальной семантикой (*Я веселился, смеялся; А ты что делаешь? – Плачу.*), хотя требует от окружающих точного использования слов с признаковой семантикой (*Медведь веселый?* При этом показывает, какое выражение нужно придать лицу).

В речи детей активизируется оценочная, эмоционально-окрашенная лексика (утром: *Мама, скажи: «Сладкий мой!»*). Человек оценивается по умственным способностям (*умный – глупый*), и прилагательные, связанные с обозначением интеллекта, появляются в детской речи именно на четвертом году жизни, причем чаще используются слова, связанные с негативной оценкой интеллекта (*Ты глупый*). Малыши используют лексемы, связанные с прагматической оценкой (*интересный, неудобный, вредный – вредная еда*), эстетической (*красивый*), хотя с некоторых группах прилагательных практически нет изменений. На четвертом году жизни круг единиц, обозначающих вкусовое восприятие, практически не меняется; как почти не меняется круг единиц, соотносимых с пространством и временем (*новый, старый; прошлый*). Заметим лишь, что на четвертом году жизни маркером времени в сознании ребенка становятся реалии, связанные с чем-то отдаленным (*А когда ты была маленькой, динозавры были? А когда я был маленький, динозавры дыли?* – звуковой облик слова сохранен).

Осознание ребенком связи предмета и признака находит отражение в появлении в речи детей относительных прилагательных: *дом кирпичный, деревянный, карандаш деревянный, машинка железная*. Для ребенка в четыре года данная связь становится особенно актуальной: ребенок дифференцирует предметный и процессуальный мир, основываясь на признаках предметов и процессов. Он регулярно обсуждает признаки и свойства предметов, при восприятии предмета именно его признаки выходят на первый план (*Это какая кружка? Фарфоровая?*). Определяя признаки предмета, ребенок конкретизирует их в различной степени: может ограничиваться обобщенно-оценочным «хороший – плохой», но может и конкретизировать признак по отношению к данному предмету (*Дед, ты знаешь, какой мне мама снегоход хороший купила!; Нужно ехать осторожно: они (о полозьях снегоката) пластиковые. Осторожно едь, они пластиковые*), аналогичные отношения наблюдаются и на уровне слов с процессуальной семантикой (*Я брошу мячик, только нужно ловко ловить. Ты умеешь ловко ловить?*).

Наблюдая речь детей пятого года жизни, можно заключить, что языковая картина мира обогащается именно благодаря ос-

воению ребенком признаков, характеризующих предмет или процесс. Разные фрагменты картины мира при этом детализируются в разной степени, но некоторые закономерности очевидны. В сознании ребенка детализировано движение (*высоко, далеко, быстро, медленно, сильно*), самые общие признаки артефактов: форма, вещество, цвет (*блюдец круглое*), признаки, связанные с обозначением эмоций (*расстроенный, печальный*). Недифференцированной остается сфера «Человек как социальное существо». Отметим, что признаки ребенок обозначает не только с помощью прилагательных и наречий, а в его речи довольно много причастий и деепричастий (*Смотри, дом разрушенный; Эти игрушки испорченные?; Я что, не раздеваясь, буду спать?*).

Овладевая картиной мира, ребенок овладевает социальным опытом, получает информацию из социума, поскольку языковые средства обозначения заимствует из речи взрослых, значение слов усваивает в процессе общения с взрослым и благодаря этому общению. Но на пятом году жизни у ребенка появляется потребность в формировании собственной картины мира, во «встраивании» в существующую картину мира недостающих, с точки зрения ребенка, деталей (*Где тушат машины, знаешь, как называется? Тушилка машин; Я буду полуразноцветный ходить – укладываясь спать, надевает кофточку от одной пижамы, штанишки – от другой; Деда прятался и куковался – кричал «Куку»; – Видишь, все на маляку похоже. – А что такое маляка? – Это вещи, которые собранные и путанные – о неправильно собранных вагонах игрушечной железной дороги*), в предельно точном ее представлении (*Я везу горящие машины. Ну, которые горят*). При этом часто наблюдается формально-семантическое ассоциирование (о формально-семантическом ассоциировании в детской речи см.: [Гридина 2006]), когда ребенок корректирует наименование, приспособливает его к конкретной ситуации (*Это не буфет. Это едн'ая. Повтори: «Едн'ая»*), уточнение, корректировка облика слова (*У меня самолет крыластый*).

Таким образом, говоря о динамических процессах в формировании языковой (лексической) картины мира ребенка, можем выделить следующие закономерности. Первоначально формируясь как предметная и процессуальная, картина мира достаточно быстро обретает признаковый характер, и для ребенка пятого

года жизни связь предмет – признак, процесс – признак становится значимой при восприятии действительности. Практически все освоенные ребенком фрагменты картины мира имеют признаковую характеристику. Причем к четырем годам наряду с прилагательными и наречиями для обозначения признаков ребенок начинает использовать причастия и деепричастия. Динамика картины мира заключается и в том, что от восприятия картины мира как некой данности ребенок переходит к попыткам создания собственной картины мира, уточняя и дополняя ее, очень точно выделяя те фрагменты действительности, которые не названы словом, выступая творцом действительности в своем языковом сознании.

ЛИТЕРАТУРА

Гридина Т.А. Онтолингвистика. Язык в зеркале детской речи. – М., 2006.

Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – М., 1999.

Современный словарь русского языка. Синонимы: более 5000 синонимических рядов: ок. 30 000 слов-синонимов / Под общей ред. проф. Л.Г. Бабенко. – М., 2011.

Яценко М.А. Адъективный словарь ребенка: размерные прилагательные // Речь ребенка: ранние этапы: сб. статей. – СПб., 2000.

С.В. КРАСНОЩЕКОВА

(Институт лингвистических исследований РАН,

г. Санкт-Петербург, Россия)

ДЕЙКТИЧЕСКИЕ МЕСТОИМЕНЕНИЯ В РУССКОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ ИНОФОНОВ¹⁹

Аннотация: В статье рассматриваются особенности освоения инофонами системы местоименного дейксиса в русском языке на фоне освоения русской грамматики вообще. Проводится сравнение с речью русскоязычных детей и обсуждаются результаты эксперимента с инофонами. Предполагается, что основные особенности местоимений в детской речи зависят от уровня когнитивного развития ребенка и не фиксируются в речи инофонов, а основные отличия в речи инофонов связаны с формально-грамматическими элементами языковой системы.

Ключевые слова: дейксис, детская речь, местоимения, усвоение второго языка.

I. Введение

Понятие «дейктические местоимения» относится к нескольким разрядам местоимений, которые так или иначе связаны с «точкой отсчета», дейктическим центром. Существует несколько точек зрения на деление категории дейксиса. Первая из них опирается на отношения между дейктическим словом и референтом – предметом или явлением внеязыковой действительности. Большинство исследователей выделяют здесь первичный (дейктическое слово понимается при отсылке к внешнему миру) и вторичный дейксис (дейктическое слово понимается при отсылке к другому участку текста) [Апресян 1997: 276]. Вторая точка зрения опирается на то, какой именно элемент дейктического центра («Я» – участники речевого акта; «здесь» или «сейчас») служит ориентиром для привязывания дейктического слова. Здесь выделяют личный (ориентация относительно участников речевого акта), пространственный (ориентация относительно

¹⁹ Исследование выполнено в рамках программы «Язык и литература в контексте культурной динамики» ОИФН, проект «Инофон в современном русскоязычном обществе: становление грамматической системы».

но места речевого акта) и временной (ориентация относительно времени речевого акта) дейкис [Fillmore 1966], [Кибрик 1983]. Личные и притяжательные местоимения относятся к области персонального дейкиса; указательные местоимения и местоименные наречия связаны с пространственным дейкисом. Отношения вторичного/нарративного дейкиса (анафорические отношения) способны выражать возвратное местоимение «себя», личное местоимение «он» и указательные слова. Все эти группы местоимений можно считать дейктическими местоимениями.

Как одноязычный ребенок, так и взрослый инофон усваивает и начинает употреблять дейктические местоимения сравнительно рано (например, наречие «там» может появиться у ребенка уже в возрасте 1;3²⁰) и практически без заметных для взрослого носителя отклонений. Тем не менее, в речи детей картина несколько отличается от картины в речи взрослых. Нашей задачей было узнать, существуют ли какие-либо особенности освоения и употребления этих местоимений у инофонов, изучающих русский язык «школьным» способом, т.е. в классе и под руководством педагога.

II. Особенности дейктических местоимений в речи русскоязычных детей

Если говорить об онтогенезе дейктических местоимений в русском языке, то отклонения от взрослой нормы можно разделить на несколько групп.

1. Особенности, связанные непосредственно с представлениями ребенка о дейкисе, об особенностях знаков-шифтеров, о возможности называть одним словом разные вещи и явления в зависимости от их положения в пространстве [Jakobson 1971: 130-143; Кацнельсон 1965: 5-6], с осознанием дейктического поля и дейктического центра. Сюда относятся, во-первых, нарушения в использовании личных местоимений у детей до 2-2,5 лет: ребенок не называет себя «я», называет личным именем, говорит о себе «он» или «ты», применяет «ты» только по отношению к маме, а «я» – только по отношению к себе и т.д. [Доброва 2003: 444-446]. Нужно заметить, что разные дети исполь-

²⁰ Здесь и далее возраст ребенка приводится в формате год; месяц; (день).

зуют разные стратегии освоения личных местоимений, и все перечисленные особенности не могут встретиться у одного ребенка. [Clark, Sengul 1978]. Во-вторых, сюда же можно отнести отличные от «взрослых» представления детей о поле близости и поле дальности, что влияет на использование слов «там-здесь» и отчасти «тот-этот». Для ребенка «далеко» («там») равно «то, до чего нельзя дотронуться рукой» [Еливанова 2007].

2. Особенности, связанные с функциями местоимений. Если личные местоимения первого и второго лица практически всегда и в речи взрослых выполняют только указательную функцию, то местоимение «он» и указательные слова употребляются в указательной и анафорической, а также в поддерживающей функциях. Для ребенка первичной и самой употребительной является указательная функция, однако на определенном этапе развития речи (возрастные рамки – от 2;3 до 2;6) ребенок четко распределяет местоимения по функциям, и в принципе не допускает, например, указательного «он» и анафорического «этот». В эту же группу можно включить особенности, связанные с нарративом и анафорической связностью: дети начинают употреблять анафорические местоимения позже, чем чисто указательные; используют анафору реже взрослых; анафорические цепочки, в отличие от взрослых, не превышают 3-х - 4-х местоимений; ребенок не нуждается в «редких» указательных словах типа «тогда» и сложных конструкциях типа «тот, который» (это зависит не только от свойств местоимений, но и от отсутствия необходимости порождать длинные связные монологи). К тому же, ребенок может допустить неоднозначное с точки зрения слушающего привязывание анафорического местоимения (чаще всего «он», «свой» и «себя») к антецеденту, что может привести к коммуникативной неудаче.

3. Особенности, связанные с лексическим запасом ребенка. Во-первых, у детей частотны местоименные замещения забытых или неизвестных слов. Ребенок в этом случае может использовать любое первым всплывшее в памяти местоимение: «он», «этот», «такой» и т.д. Во-вторых, ребенок рано усваивает и часто употребляет простые для запоминания и воспроизведения неизменяемые слова (к примеру, локативные наречия).

4. Грамматические и «формальные» особенности. В эту группу попадают все инновации в окончаниях, роде, согласовании и т.д. Так, многие дети отдают предпочтение женскому роду местоимений «мой» и «этот» (ребенок может сказать «дай мне эту» о фломастере – предмете, название которого еще отсутствует в его лексиконе; «она» о супе и т.д.), некоторые не изменяют «это». Эти отклонения обычно зависят не от особенностей местоимений, а от того, на каком этапе развития находится падежная система ребенка, парадигма адъективного склонения ([Воейкова 2010]) и другие подсистемы грамматики. Инновации в местоимениях в этом случае наблюдаются одновременно с соответствующими инновациями в других частях речи.

III. Возможные отклонения от нормы у взрослых инофонов

Существует несколько общепринятых классификаций ошибок в речи инофонов. Так, ошибки принято делить на собственно ошибки (errors), вызванные не до конца сформированной системой второго языка, и оговорки (mistakes) [Corder 1967]. В случае с местоимениями, однако, эту классификацию имеет смысл применять только к ошибкам в формообразовании. Другая классификация выделяет: а) внутриязыковые ошибки, происходящие от свойств языка вообще и специфики освоения языка и возможные у любого инофона, а также у детей, и б) межъязыковые ошибки, происходящие от интерференции родного языка инофона [Имедадзе 1979]. Их также называют соответственно ошибками по аналогии или ошибками развития и ошибками интерференции [Виноградов 1983:55]. Сравнение речи инофонов и речи детей и возникающих ошибок является одним из наиболее распространенных методов изучения процесса усвоения как первого, так и второго языка. [Цейтлин 1988].

Можно добавить к этому исчислению еще одну группу: ошибки, связанные с когнитивным развитием и потому фиксируемые у детей, но отсутствующие у инофонов. Необходимо выяснить, какие из перечисленных выше «детских» отклонений от «взрослой» нормы в сфере дейктических местоимений присутствуют и у инофонов и как они классифицируются.

IV. Формулировка гипотезы

Наша гипотеза формулируется следующим образом: «детские» отклонения от взрослой нормы, связанные с дейксисом вообще и с функциями местоимений (группы 1 и 2), зависят от когнитивного развития ребенка и, следовательно, не будут зафиксированы в речи инофонов ни на одном этапе усвоения второго языка. Исключение могут составлять случаи, когда дейктическая и функциональная система родного языка инофона отличается от соответствующих систем второго языка (например, представление о полях близости/дальности, набор функций, возможных для каждого местоимения; анафорические свойства отдельных местоимений и т.д.). В этом случае могут появиться ошибки интерференции. С другой стороны, особенности детской речи, связанные со словарным запасом и с «формальным» выражением грамматики (группы 3 и 4), больше зависят от свойств языка и особенностей процесса его усвоения и должны появиться у инофонов (ошибки по аналогии), причем чем выше уровень овладения вторым языком, тем меньше таких ошибок будет замечено в речи инофона.

Для предварительного подтверждения или опровержения этой гипотезы, а также для того, чтобы выяснить, насколько реален для инофонов каждый частный случай отклонений от взрослой нормы, зафиксированный у детей, был проведен пилотный эксперимент.

V. Описание эксперимента

Эксперимент проводился в три этапа с недельным перерывом между каждым этапом. В эксперименте принимали участие десять иностранцев, граждан Анголы, изучающих русский язык в России. Все испытуемые являются слушателями Военно-Морской Академии в Санкт-Петербурге и изучают русский язык «школьным» способом около десяти месяцев. Кроме того, последние пять месяцев они посещают лекции и выполняют задания по специальности на русском языке, то есть глубоко погружены в языковую среду. Их уровень владения русским языком можно определить в пределах от A2 (самые слабые студенты) до B2 (самые сильные).

К моменту начала изучения русского языка каждый испытуемый уже владел, по крайней мере, тремя языками, из которых по крайней мере два можно считать родными. Это порту-

гальский (государственный язык Анголы) и один из языков банту – умбунду, кимбунду и киконго. В числе других иностранных языков – английский, французский, испанский. Нужно заметить, что все признали португальский язык родным, однако не все добавили к нему язык банту: некоторые определили уровень владения вторым родным как «хороший», в отличие от «очень хорошего» португальского, а некоторые вообще не включили второй родной в список своих языков, и его статус выяснился лишь в личной беседе. Это, по-видимому, можно объяснить социолингвистическими причинами. Тем не менее, мы предполагаем, что на появление межъязыковых ошибок у всех испытуемых может влиять как португальский, так и второй родной язык.

Эксперимент проводился в письменном виде и был замаскирован под учебные задания. На первом этапе эксперимента испытуемым предлагалось придумать предложения с заданными словами. Среди слов-филлеров по теме занятия были помещены слова-стимулы (местоимения и указательные слова «это/этот», «то/тот», «он», «там» и «здесь»). От каждого испытуемого было получено по пять предложений с интересующими нас словами.

На втором этапе эксперимента испытуемым было предложено составить рассказ по картинке. Здесь была использована классическая методика сбора детских нарративов и изучения связности детского текста – так называемая «fox story» («история о лисе»), использованная в экспериментах по исследованию детской анафоры Н.В. Гагариной СС ГАГ. Стимульный материал состоит из шести картинок, на которых рассказывается история о том, как лиса и ворона пытаются отобрать друг у друга рыбу. Задачей испытуемых было описать изображенное на картинках в связном письменном рассказе. В отличие от экспериментов с детьми, где картинки предъявляются последовательно, а реакция испытуемого записывается на диктофон, было решено дать все картинки вместе на одном листе и получить письменные ответы.

На третьем этапе эксперимента повторялось задание первого этапа, но с другими стимульными местоимениями: «я», «ты», «мы», «вы», «мой», «твой», «наш», «ваш», «его», «их», «себя», «свой». Местоимения были расположены так, что от каждого испытуемого было получено по десять предложений. Испытуе-

мые получили разрешение использовать местоимения в любой форме.

Таким образом, в общей сложности полученный материал эксперимента составил 10 рассказов и 147 отдельных предложений (один из испытуемых дал только два предложения из пяти на первом этапе эксперимента).

VI. Результаты эксперимента и обсуждение

Эксперимент позволил получить некоторые результаты и сделать некоторые выводы. Рассмотрим отдельно каждую группу особенностей местоимений в детской речи применительно к результатам нашего эксперимента на инофонах.

1. Особенности, связанные с дейксисом. Гипотетически, никаких проблем и отклонений у инофонов здесь не должно было возникнуть, так как первичные свойства дейктических единиц универсальны для языков мира и обусловлены не столько системой языка, сколько особенностями человеческого мышления. Основная гипотеза подтвердилась:

а) путаница в личных местоимениях, связанная с недостаточным пониманием механизмов персонального дейксиса – в этом пункте, как и следовало ожидать, инофоны не делают ошибок. Ошибки, однако, появляются при согласовании личного местоимения и личной формы глагола, но это относится к области «грамматических и формальных» ошибок (см. ниже);

б) представления о полях близости-дальности, «там-здесь», «тот-этот». В этом пункте окончательных результатов получить не удалось, однако анализ имеющегося у нас материала не показал никаких отклонений от нормы русскоязычного носителя. Для получения более точных данных, по-видимому, требуется отдельный эксперимент, в котором определялись бы именно границы полей близости и дальности. Пока можно заметить, что слова «здесь» и «там» используются инофонами в правильных контекстах и правильно трактуются. Например, различие между словами «тот» и «этот», как и в нормативном русском языке, сглажено: оба местоимения регулярно употребляются в непространственных контекстах и периодически могут становиться синонимичными. Такая же картина наблюдается и в ответах инофонов (1). В некоторых ответах, однако, русскоязычный носитель заменил бы «тот» на «он» (2).

(1) *Я знаю тот человек*²¹.

(2) *Тот названия Антонию* («Его зовут Антонио»).

Видимо, здесь свою роль играет португальский язык, в котором местоимение *aquele* 'тот' чаще употребляется в функции синтаксического субъекта, чем соответствующее местоимение в русском. Кроме того, насколько удалось выяснить у испытуемых, в языках банту значение «тот, далекий» будет выражено не особым местоимением, а наречием «там», а значение «этот, близкий» – универсальным местоимением третьего лица «он». Это не проявилось в ответах на русском языке, так что здесь можно говорить только об интерференции португальского языка (вопрос о большей или меньшей актуальности для испытуемых первого и второго родного языка остается открытым).

Кстати, если говорить о местоимении «этот», то инофоны, как и русскоязычные дети и взрослые, предпочитают конструкции с застывшей формой среднего рода типа «это Х» и стараются как можно реже склонять местоимение (3, 4, 5). С другой стороны, в нашем материале зафиксированы соответствующие конструкции с формой мужского рода «этот», что периодически встречается и в детской речи (6, 7).

(3) *Это твой карандаш.*

(4) *Это его ручка.*

(5) *Это наш журнал.*

(6) *Этот большой книга.*

(7) *Этот тепленький йогурт* (Л., 2;1;1).

Таким образом, в этой группе замечены небольшие отклонения от нормы взрослого носителя русского языка, связанные с интерференцией родных языков испытуемых.

2. Особенности, связанные с функциями местоимений. Гипотетически, в этом пункте ошибки могли появиться только из-за несоответствия набора функций у местоимений в русском языке и в родных языках инофона. Основное детское затруднение здесь связано с анафорой, и, так как анафорические отношения сравнительно рано усваиваются в родном языке, не состав-

²¹ Все примеры из текстов инофонов даны в авторской орфографии; примеры из детской речи – в современной русской орфографии.

ляет труда перенести их на изучаемый язык. Тем не менее, гипотеза подтвердилась частично:

а) примат указательной функции. Предполагалось, что студенты, изучающие русский язык, как любой взрослый, породят примерно равное количество местоимений в указательной и анафорической функциях (речь идет о таких словах, как «этот», «тот», «там», «здесь» и отдельно «он», для которого указательная функция редка). Тем не менее, в первом эксперименте большинство контекстов с этими словами можно трактовать как указательные (8-11).

(8) *Здесь я занимаю каждый день*

(9) *Он Антон. Он плохо читает стихи.*

(10) *Где вы живете. Я живу там.*

(11) *Этот молодой человек любит спорт.*

Возможно, однако, что из полученных неестественным путем примеров нельзя делать столь категоричные выводы. Видимое превосходство указательной функции может быть обусловлено нежеланием писать длинные предложения, состоящие из нескольких частей (где, собственно, появились бы антецедент и анафорическое слово). В незафиксированных частных беседах и ответах на уроке испытуемые использовали анафорическую функцию наравне с указательной. Эксперимент с рассказом по картинкам также показал, что «он» воспринимается как стандартное анафорическое местоимение.

Поддерживающая функция проявилась в нашем материале один раз, что примерно соответствует и распределению функций у детей (поддерживающей отводится около 2% из всех случаев употребления местоимений) (12).

(12) *Я живу здесь в Петербурге уже 10 месяцев;*

б) нарратив, анафорические цепочки, связность. Испытуемые оказались способны поддерживать связность текста с помощью анафорических местоимений; отклонений в «разрешении» анафоры, то есть в том, насколько далеко антецедент может отстоять от анафорического местоимения без ущерба для понимания, замечено не было. Практически не появилось примеров с конкуренцией антецедентов – текстов, при восприятии которых слушатель/читатель может неправильно понять, к ка-

кому именно существительному относится анафорическое местоимение (13), что встречается в детских нарративах (14).

(13) *Неожиданно появляются хищная птица и носёло (носить) при себе рыба по небо и ставило в дерево, что бы было покинутым в столе.*

В этом время появляется также лиса.

Лиса с началом угрожать хищная птица и оно отпустило рыба в плоским.

Лиса продолжает угрожать хищная птица до оно собирало рыбу.

После этого, хищная птица, бы против лиса до получил недавно тут рыбу.

(14) Р: *а потом он съел.*

Р: *это он рот открыл.*

Э: *он – это кто?*

Р: *не знаю, кто это.*

<.....>

Р: *а потом к нему вот этот прилетел.*

Р: *а потом он вот это взял.*

Р: *а он его догнал. (3;9;29).*

Комментарий: рассказ по тем же картинкам; в процессе ребенка показывает на персонажей истории на рисунках.

Анафорические цепочки не превышают одного-двух местоимений (15). Это значение находится в пределах нормы для взрослого русскоязычного носителя; ребенок в подобном рассказе может произнести до пятнадцати местоимений без возвращения к существительному (16). Возможно, при устном эксперименте и у инофонов этот показатель был бы выше.

(15) *Осеннее утро в поле, одна птица находит останки праздник еды, собирает останки рыбы и приземлился на стволе дерева. Внезапно появились голодающие волк, который пытался напасть на него, потому что остальные рыбы. Когда птица попыталась снять остальную рыбу упал и это было, как волк завладела его и побежал, но птица была позади и сумел восстановить остальную рыбу.*

(16) Р: *Птица_i хотела рыбу_k украсть. И она_i украла.*

Р: *Она_i украла ее_k. Потом лиса украла ее_k, побежала с ней_k.*

<.....>.

Картинка 6

Э: *И чем все это закончилось?*

Р: *Потом опять птица, ее_к украла у лисы.* (4.07.03) Комментарий: «рыба» называется существительным в самом начале рассказа, затем и до самого конца – только местоимением.

Несмотря на все это, определенные отклонения от взрослой нормы обнаружить удалось. Так, некоторые испытуемые (сознательно?) избегали в своих рассказах местоимений и старались обходиться существительными или нулевыми актантами (17, 18). Если текст без местоимений, но с существительными воспринимается адекватно, то текст с большим количеством нулей может вызвать непонимание и коммуникативную неудачу. Обращение к существительным можно объяснить неуверенностью испытуемого в том, насколько правильно он употребляет местоимения, и желанием свести на нет возможную путаницу. Замена существительных или местоимений нулями, по всей видимости, объясняется влиянием родных языков испытуемых.

(17) *Птица увидел рыбу на стол.*

Птицу поймали рыбу на стол.

Лисица соседнит птицу.

Рыбу утть («Рыба упала»).

Лисица поймали рыбу птицу снизить.

Птицу хочет есть рыбу.

(18) *Птицу увидела рыбу на стол.*

Животными увидела рыбу в клюве птицу, летящая в дерево.

Животными была за птица, чтобыл получить, и съест их, как птица и рыбу.

После еды всё остальное упала.

Взял животное и скрылся.

Снова птицу была за животным и получил рыбу и полетел;

в) катафора и подчинительные конструкции. Выяснилось, что инофоны правильно употребляют местоимение «тот» в катафорической конструкции со словом «который» (19). Очевидно, этот результат относится к пункту а) – подобные конструкции существуют в родных языках испытуемых, функции усвоены и переносятся на русский язык.

(19) *Тот экзамен который имею виду мне очень нравится*

г) возвратные местоимения «свой» и «себя». Употребление инофонами возвратных местоимений заслуживает отдельного пункта. Здесь, в отличие от предыдущих случаев, обнаружилось сильное отклонение от взрослой нормы. Из десяти испытуемых четыре порождали анафорически правильные предложения (20). Другие или восприняли «свой» как синоним местоимения «его», «мой» или «твой», а «себя» – как синоним «меня» (21, 22), или вообще опускали заданное местоимение и заменяли его другим (23, 24). Еще одним вариантом было использование застывшей конструкции «чувствовать себя» (о застывших конструкциях см. ниже) ПР или непосредственный перенос перевода из словаря («взять себе»).

(20) *Сосед играет шахмат с свой девушка.*

(21) *В этом году свой родители купили новая машина.*

(22) *Себя есть большой учебник.*

(23) *Если ваша семья находится в добром здравии в Луанде (на «свой»).*

(24) *У мне лублу моя сембя (?«Я люблю свою семью»).*

Это явление имеет межъязыковое объяснение. Португальский язык, как все романские и большинство индоевропейских, всегда выражает значение лица в конструкциях, включающих значение «себя» и «свой». Русский язык, в котором особым образом обозначается кореферентность субъекту предложения, в этом смысле типологически редок. Кроме того, нетривиальное значение русских возвратных местоимений инофону достаточно трудно как вычленивать из речи окружающих, так и освоить «школьным способом». Поэтому испытуемые старались заменить слово с расплывчатым значением на одно из понятных местоимений или приписать слову «свой» более узкое значение какого-то одного лица. Русскоязычный ребенок не сталкивается с такими трудностями и с самого начала употребляет слово «свой» в соответствии со «взрослой» нормой. Что касается местоимения «себя», то здесь у детей периодически возникают проблемы с конкурирующими антецедентами и тем, с каким именно словом может связываться анафорическое «себя», но это касается только третьего лица; ребенок научается связывать «себя» с местоимениями первого и второго лица без труда (25).

(25) *Пострижать, пострижать себе* (просит подстричь ногти) (Л., 2;3;25).

Таким образом, здесь наблюдается чистый случай межъязыковой ошибки (ошибки из-за интерференции): влияние родных языков инофона не дает освоить правильную модель участка системы русского языка. Дети не делают здесь ошибок, поэтому считать ошибки инофонов внутриязыковыми нет оснований.

В этой группе в сфере функциональности практически не обнаружено отклонений от нормы взрослого носителя русского языка, в сфере анафоры и текстовой связности выяснилось, что наибольшие затруднения инофоны испытывают с русскими возвратными местоимениями, что обусловлено, как и в предыдущей группе, интерференцией родных языков испытуемых.

3. Особенности, связанные с лексическим запасом. В этом пункте наша гипотеза подтвердилась частично:

а) частотность местоименных замещений. Материал показывает, что инофоны, в отличие от детей, не стремятся донести информацию до собеседника, используя вместо забытых или неизвестных полнозначных слов местоимения. Возможно, из-за специфики обучения русскому языку (военное дело, технические специальности) испытуемые в большей степени старались, забыв нужные «простые» слова, заменить их заученными терминами и застывшими конструкциями «научного стиля речи». В некоторых случаях это приводит к появлению бессмысленных сочетаний, хотя, по мнению самих испытуемых, задание выполнено, так как формально предложение составлено (26). В других случаях предложение или весь текст оказывается стилистически разнородным (27, 28).

(26) *Мы може выполнять эти задачи, которые позволяют тактическое свойство подводных лодок.*

(27) *Однажды ворона увидела рыбных отходов на столе в лесу и решили взять.*

Однако был не единственным с тем же намерением. Лиса преследует ту же цель. Ворон был быстрее и удалось поймать превого.

Лисы сердито угрожает подняться на дерево.

Вороне полетел испугался и бросил рыбу.

Лисы быстро взял рыбу и начали бежать.

Ворона быстро вылетел в рот лисы и вытащил эту рыбу.

(28) Один день птиц видели рыбу на стол, и стал заинтересованным и взял.

Переходя лиса каждый раз, когда она появляется, голодают и слюни ожидания для рыбы, чтобы упасть...

Дерево лиса виселицы, даже с точки падения рыбы.

Птица падает рыба.

Лиса ловит рыбу и кладет для запуска и включите птица возвращается, чтобы преследовать рыбу раз для того, чтобы восстановить потерянные рыбы...

Птица снова восстанавливается рыб, которые были в распоряжении этого лиса и развернуться, чтобы преследовать птиц, чтобы попытаться восстановить рыбы;

б) главенство простых неизменяемых дейктических слов над изменяемыми. Здесь нельзя сделать никаких статистических выводов, так как материала еще недостаточно, однако можно предположить, что легкость или полное отсутствие формообразования не играет для инофонов роли. Если инофону нужно включить в свое высказывание слово в косвенной форме и при этом инофон не знает нужной формы или не уверен в ней, он использует или начальную, или первую пришедшую на ум форму (см. ниже);

в) замороженные конструкции. Как и дети, инофоны нередко прибегают к замороженным конструкциям. Местоимения, появившиеся в таких конструкциях, нельзя учитывать наравне со «свободными» местоимениями. Самыми распространенными замороженными конструкциями в нашем материале были «чувствовать себя» как реакция на стимульное слово «себя» (при том, что в других контекстах испытуемый показал непонимание принципов использования возвратных местоимений), а также конструкций из учебников («я хочу сказать» или «я знаю, что»), вставленные в предложение без оснований) и военной литературы (29,30).

(29) Себя чувствую всё хорошо.

(30) Его скорость составляет 40 узлов.

Таким образом, в этой группе обнаружены определенные отклонения от нормы взрослого носителя русского языка, которые не зависят и от родных языков испытуемых. Несмотря на общие

с детьми проблемы (недостаточный словарный запас), инофоны предпочитают решать их принципиально иным образом. Если дети, чтобы во что бы то ни стало выразить нужные смыслы, прибегают к широкому пласту местоимений («он», «этот», «такой» – самые частотные местоименные заменители), то инофоны обращаются к идиоматическим «замороженным» конструкциям. Возможно, здесь также имеет значение «школьный» тип обучения и особый метод изучения специальных терминов и конструкций (заучивание наизусть и повторение). Следовательно, гипотезу нужно проверить и на инофонах, которые обучаются языку не «школьным» способом, а способом полного погружения, и на инофонах, которые не так зависят от специальной лексики, как наши испытуемые. Можно предположить, что речь первых будет ближе к речи детей, тогда как вторые могут предоставить новые данные.

4. Грамматические и «формальные» особенности. В этой группе наша гипотеза полностью подтвердилась, однако близость к детской речи оказалась несколько иной, чем предполагалось. Во-первых, эта группа является самой обширной, тогда как дети редко допускают ошибки при изменении местоимений. Во-вторых, все грамматические отклонения у инофонов, в отличие от детей, четко делятся на несколько типов. Во всех типах, причем не только у местоимений, но и у полных слов, присутствует так называемая «стратегия любой граммеы». Механизм этой стратегии можно представить себе следующим образом: инофон предполагает, что слово необходимо поставить в определенную грамматическую форму; при этом он не знает, не помнит или не уверен в том, какой именно падеж, род и т.д. требуется. Берется первая пришедшая на ум форма и подставляется в интересующий контекст; ни на синтаксическое окружение, ни на семантику при этом не обращается внимания. Примеры применения этой стратегии к местоимениям см. ниже, к полным словам – в разделе 7.

Итак, выделяются следующие типы грамматических ошибок, связанных с местоимениями:

а) выбор падежа. Сюда попадают все ошибки, связанные с неправильным выбором падежной флексии или падежной формы, ошибки глагольного и предложного управления и ошибки,

связанные с неправильным оформлением семантических актантов. Как известно, ребенок может ошибиться в выборе флексии внутри флексий одного падежа, но очень редко путает сами падежные формы – в нашем материале был зафиксирован один случай, где ребенок употребил неверную падежную форму местоимения (31). Инофоны же, по крайней мере, в результатах нашего эксперимента, часто использовали неверные падежные формы. Это относится, скорее, к полнозначным частям речи, однако встречались и примеры с местоимениями. Случаи ошибок в падежных формах местоимений связаны с тем, что форма того или иного падежа неочевидна, и инофон поступает семантически грамотно, но синтаксически неверно (32). Такое поведение ближе к детскому, однако не совпадает с ним.

(31) *Не надо **меня** (мне) это показывать* (В., 2;8;2).

(32) *Я не понравиться ваш городе;*

б) согласование с существительным. Ошибки в согласовании местоимений-прилагательных с существительными обусловлены двумя причинами. Во-первых, в некоторых случаях инофон вообще не изменяет зависимое слово и использует его в заданной форме (в нашем эксперименте – форме единственного числа мужского рода). При этом существительное может стоять как в правильном падеже, так и в неправильном; иногда существительное также не изменяется (33). Во-вторых, может быть нарушено согласование по роду. Рассогласование в роде, в свою очередь, может быть связано с неправильным представлением о родовой принадлежности главного существительного или со стратегией «любой граммеы». Местоимению при существительном «машина», например, может быть приписан средний род (34).

(33) *Во-первых я написал стих об наш страна.*

(34) *То современное машине, <нрзб.> Ауди это хорошо;*

в) согласование с глаголом. Хотя инофоны обычно правильно согласуют личные формы глагола с личными местоимениями, несколько ошибок все-таки было замечено (35). Их невозможно объяснить иначе, кроме как «стратегией любой граммеы»: ни одна из замещающих глагольных форм не является «начальной» (словарной), и формы заменяют друг друга хаотично. Португальский язык также не может повлиять на выбор

формы, так как он различает все шесть личных местоимений и шесть глагольных форм. Что касается языков банту, то вопрос о спряжении глагола в интересующих нас языках требует более тщательного изучения (известно, что в языке суахили в глаголе выражается лицо и субъекта, и объекта, но языки киконго, кимбунду и умбунду генетически находятся на некотором расстоянии от суахили). Следует добавить, что в португальском языке, утратившем падежи, сохранилась редуцированная падежная система личных местоимений.

(35) А где живешь твоя подруга? Она живешь здесь. А где ты? Я здесь.

Все перечисленные выше отклонения не являются уникальными для местоимений. Более того, местоимения подвержены «стратегии любой граммеы» меньше, чем полнозначные части речи.

7. К вопросу о косвенных формах слов в речи инофонов

Группы грамматических ошибок, выделенные у местоимений, присутствуют в речи инофонов и у других частей речи. Смешивание разных падежей происходит у существительных, путаница в согласовании – у прилагательных; глагольные формы также приобретают свои особенности. Рассмотрим, как проявляются приведенные выше типы ошибок в формах полнозначных слов:

а) выбор падежной формы. Если ошибки в местоимениях были, скорее, обусловлены несовпадением семантических и синтаксических требований, то существительные в полной мере подвержены «стратегии любой граммеы». Любая падежная форма может быть заменена любой. Так, именительный падеж может заменяться на дательный или винительный, винительный – на дательный или творительный и т.д. (36-38) На фоне ничем не обусловленных перестановок выделяются «системные» ошибки (ошибки, происходящие из недостаточного освоения правил языка) – оформление одушевленного словосочетания по неодушевленному типу, именительный падеж после слова «нет», неизменяемые формы именительного падежа (39-41). Сюда же относятся случаи нарушения предложного управления, выпадение предлогов и выбор неправильного предлога при глаголе (40, 41).

(36) *Это свой ваду («вода»)? Да это моя.*

(37) *Мы пойдём на выставку современной фотографии.*

(38) *Мой брат не любит практическое спортом.*

(39) *Во-первых я хочу поздравляю мой друг.*

(40) *Твой сосед нет машина.*

(41) *Я хочу хорошо говорить русский язык.*

Некоторые ошибки можно объяснить интерференцией португальского языка. Это желание использовать артикли (определенный артикль «о») и приписывать русским существительным португальские окончания. Использование форм именительного падежа на месте косвенных форм также может зависеть от того, что в португальском языке отсутствуют предлоги.

(42) *Там находится о аптека места банку («аптека»; «банк»).*

(43) *Однако я хочу делаете о журнал («журнал»).*

«Стратегия любой граммеы» при выборе падежной формы, по нашим наблюдениям, присутствует не только у инофонов, изучающих русский язык, но и у некоторых русскоязычных носителей, изучающих иностранный язык с развитой падежной парадигмой (финский);

б) согласование с существительным. По сравнению с местоимениями, где происходила только путаница в роде, к возможным неправильным формам полных прилагательных добавляется форма множественного числа (44). Путаница в роде происходит к тому же при согласовании с глаголами (45). Интересны также случаи, где при существительном употребляются два прилагательных, причем одно из них, препозитивное, согласовано правильно, а другое, постпозитивное, – неверно (46). Чаще, чем у местоимений, возникает неизменяемая форма прилагательного при правильной форме существительного. Иногда эта неизменяемая форма представлена наречием (47).

(44) *Там большие деревно.*

(45) *Вы знаете, куда ушла мой брат.*

(46) *Тот телефон современное.*

(47) *В ходе войны в Анголе много проблем, однако сегодня наш страна хорошо;*

в) глагольные формы. Подлежащее – полное слово не вызывает такого же эффекта в глагольных формах, как место-

имение. Стабильно путаются только формы единственного и множественного числа третьего лица и инфинитив, но не лица между собой (48, ср. 49). В особую группу можно выделить инфинитивы и сочетания «глагол + глагол». В таких конструкциях инофон может как поставить в одну и ту же форму оба глагола (39), так и использовать вместо инфинитива личную форму глагола или сконструированную форму, отсутствующую в системе русского языка (50).

(48) *Помогите мне пожалуйста, где **находяться** аптека?*

(49) *Когда вечером я пишу стихи, я всю ночь **не спать**.*

(50) *Вы **хотите** хорошо знать русский язык? Мне **надо** хорошо **знате** русский язык.*

Все это доказывает, что грамматические и формальные отклонения присутствуют в речи инофонов не только и не столько при местоимениях, но проходят по всей грамматике, причем одинаковые процессы происходят и с именами, и с глаголами. Местоимения как часть общей системы языка также попадают под действие универсальных процессов, однако специфические для местоимений отклонения от нормы обнаружить затруднительно.

VIII. Выводы

Во-первых, наша гипотеза о том, что основные отличия местоимений в детской речи от местоимений в речи взрослых зависят от когнитивных факторов и, следовательно, не появятся в речи инофонов, подтвердилась.

Во-вторых, гипотеза о том, что при недостаточном лексическом запасе инофоны будут пользоваться теми же методами, что и дети, подтвердилась частично. При одинаковых проблемах дети и инофоны ищут разные способы их решения: если дети используют глобальную стратегию замены недостающих слов местоимениями, то инофоны или останавливаются на закрытом наборе слов, или прибегают к помощи стандартных «замороженных» фраз, идиом, заученных конструкций из учебника и т.д.

В-третьих, гипотеза о том, что грамматические и формальные отличия местоимений в детской речи от местоимений в речи взрослых будут присутствовать и в речи инофонов, подтвердилась не полностью. Действительно, и дети, и инофоны делают ошибки при образовании форм местоимений, при этом ошибки

в обоих случаях не являются специфическими для местоимений, а отражают представление о грамматической системе всего языка у каждого индивидуума на каждом определенном этапе развития. Однако дети делают мало ошибок в форме (предположительно, они запоминают и воспроизводят частотные формы местоимений целиком) и не путаются в семантике грамматических форм, тогда как для инофонов грамматические ошибки являются самыми распространенными. К тому же, инофоны воспринимают семантику и форму каждой грамматической категории отдельно, и смешение падежных флексий, рассогласование в роде и числе, использование начальных форм вместо косвенных происходит очень часто. Одно из проявлений такого (неосознанного) подхода к системе языка – так называемая «стратегия любой граммеы», при которой инофон может использовать любую грамматическую форму в любом контексте, независимо от семантических и синтаксических характеристик окружения. Местоимения, в отличие от полнзначных слов, однако, больше тяготеют к семантически грамотному употреблению.

В-четвертых, выяснилось, на какие элементы системы местоимений действует интерференция родных языков инофонов (в нашем случае – португальского и языков банту). Это зона анафорических возвратных местоимений «себя» и «свой», а также некоторые элементы именной парадигматики.

В заключение нужно сказать, что некоторые темы, такие как поля близости-дальности; спонтанный устный нарратив; местоименные замены в речи инофонов, изучающих русский язык не школьным способом, требуют дальнейшего изучения.

ЛИТЕРАТУРА

Апресян Ю.Д. Дейксис в лексике и грамматике и наивная модель мира // Семиотика и информатика.– М., 1997. – Вып. 35.

Виноградов В.А. Стратификация нормы, интерференция и обучение языку // Лингвистические основы преподавания языка. – М., 1983.

Воейкова М.Д. Семантика и морфология первых прилагательных (по данным спонтанной речи) // XXXIX Международная филологическая конференция. Секция: психолингвистика. – СПб., 2010.

Доброва Г.Р. Онтогенез персонального дейксиса (личные местоимения и термины родства). – СПб., 2003.

Еливанова М.А. Категория локативности и ее выражение в детской речи // Семантические категории в детской речи. – СПб., 2007.

Имедадзе Н.В. Экспериментально-психологические исследования овладения и владения вторым языком. – Тбилиси, 1979.

Кацнельсон С.Д. Содержание слова, значение и обозначение. – М.-Л., 1965.

Кибрик А.А. Об анафоре, дейксисе и их соотношении // Разработка и применение лингвистических процессов. – Новосибирск, 1983.

Цейтлин С.Н. Речевые ошибки и их предупреждение. – Л., 1988.

Clark E.V., Sengul C.J. Strategies in the acquisition of deixis // Journal of Child Language. 1978. 5.

Corder S.P. The significance of learners' errors // International review of applied linguistics. 1967. №9.

Fillmore Ch.J. Deictic categories in the semantics of 'come' // Foundations of Language. 1966. 2.

Jakobson R.O. Shifters, verbal categories and the Russian verb // Selected writings. II. Word and language. Hague-Paris, 1971.

С.Н. Цейтлин

(Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия)

ОБЩЕЕ И РАЗЛИЧНОЕ В КОНСТРУИРОВАНИИ ГРАММАТИКИ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ПЕРВОГО И КАК ВТОРОГО²²

Аннотация: В статье сопоставляется освоение русской грамматики русскоязычными детьми в возрасте до двух-трех лет и азербайджанскими детьми четырех лет, которые только начинают осваивать русский язык. Выясняется, что у русских детей преобладают ошибки в конструировании форм слов, а у иноязычных – в выборе самой формы.

Ключевые слова: освоение языка, первый язык, второй язык, стратегии освоения языка, генерализация, сверхгенерализация, симплификация, интерференция.

В статье рассматривается освоение русской грамматики ребенком, для которого русский язык является родным и единственным, и азербайджанско-русским билингвом дошкольного и младшего школьного возраста, осваивающим русский язык как второй (неродной, иностранный) путем погружения в русскоязычную речевую среду. Как тот, так и другой фактически находятся в одинаковом положении, так как оба вынуждены добывать сведения о единицах и правилах осваиваемого ими русского языка, опираясь на доступный им речевой инпут и формируя таким образом собственную индивидуальную языковую систему (ИЯС). Речь идет о том важнейшем компоненте ИЯС, который принято, вслед за Ю.Н. Карауловым, именовать грамматиконом (ментальной грамматикой). Различие же заключается в том, что в первом случае языковая система формируется «с чистого листа», от нуля, во втором же она складывается не без воздействия первой, основы которой уже отчасти сформированы к 3-4 годам и, что не менее важно, активно продолжает формироваться и после достижения детьми указанного возраста. При широкой трактовке понятия речевого онтогенеза, рассматриваемого в ка-

²² Исследование выполняется при поддержке Президиума АН СССР (ОИФН)

честве основного предмета онтолингвистики,²³ наше исследование включается в современные онтолингвистические штудии. Мы исходим из предположения о том, что некоторые основные стратегии, используемые человеком при построении его индивидуального языка как в первом, так и во втором случае, являются до некоторой степени общими и определяются как особенностями языка, являющегося объектом освоения, так и тем, что оказываются в значительной степени близкими и сами бессознательные языковые операции, которые совершаются в ходе построения ИЯС.

В свое время кипели споры о том, одинаковым или различным способом приобретают язык дети и инофоны-взрослые. Достаточно распространенным являлось мнение, согласно которому ребенок, осваивающий родной язык, и взрослый, приобретающий тот же язык в качестве второго, используют одни и те же стратегии – несмотря на различия в инпуте и в способности извлекать и хранить информацию, а также несовпадения по ряду других факторов [Mac-Laughlin 1984: 219]. В то же время многие другие исследователи полагали, что пути освоения родного языка в детстве кардинальным образом отличаются от путей освоения второго языка в зрелом возрасте. При этом справедливо подчеркивался тот удивительный факт, что маленькие дети, осваивающие тот или иной язык как родной, зачастую оказываются в состоянии овладеть единицами и категориями, которые представляют значительную сложность для взрослых, приобретающих этот же язык в качестве иностранного [Brown 1973: 106]. Применительно к русскому языку такими трудными для иностранца, но достаточно легкими для ребенка проблемами является, например, выбор глагольного вида или определение рода существительного. К числу подобных проблем относится и выбор падежа или предложно-падежной формы существительного, а также конструирование последней.

Задача данной статьи – сопоставить общее и различное в так называемых промежуточных грамматиках русских детей-монолингвов в возрасте от полутора до 3-4 лет и детей с родным

²³ Широкое понимание речевого онтогенеза предложено И.М. Румянцевой, см. [Румянцева 2004]

азербайджанским языком, которые оказались в русскоязычной речевой среде в связи с тем, что они начали посещать русский детский сад. Специальных занятий с иноязычными детьми не проводилось, главным источником сведений о грамматике русского языка для них являлась речевая среда, которая была фактически общей и для них, и для их русскоязычных сверстников. Тем не менее эти дети (две девочки) достаточно быстро продвигались в русском языке. За два года пребывания в детском саду они достигли уровня владения языком, достаточного для того, чтобы быть принятыми в первый класс русской школы. Разумеется, их билингвизм нельзя считать на данный момент сбалансированным, но есть основания полагать, что при внимательном отношении к ним педагогов, а также при наличии дополнительных занятий, цель которых – не столько обучить их русскому языку, сколько помочь им наилучшим способом научиться языку самостоятельно²⁴, они смогут со временем достичь уровня, близкого к уровню владения языком их русскоязычных сверстников. Подобные примеры мы неоднократно наблюдали. Можно предположить, что эта группа детей-инофонов занимает некое промежуточное положение между русскоязычными детьми более младшего возраста и взрослыми носителями азербайджанского языка, что должно сказываться на их стратегиях освоения языка.

Анализируя материал (данные спонтанной речи русскоязычных детей и детей-инофонов), мы исходим из следующих теоретических положений. В ходе освоения языка и как первого, и как второго параллельно осуществляются два основных процесса – создание инвентаря единиц, в котором ведущее место отводится формированию лексикона, и овладение грамматикой, т.е. правилами выбора, а в случае необходимости – и конструирования языковых единиц (словоформ существительных, прилагательных, а также разнообразных словосочетаний, предложений, текстов). Поскольку оперирование блоками единиц является

²⁴ Нам близок лозунг, выдвигаемый А.А. Залевской и ее учениками: «язык нельзя передать, но можно помочь ему научиться». В случае, когда в роли главного учителя выступает речевая среда, а не учебные занятия, этот лозунг приобретает особую актуальность.

более экономным способом речевой деятельности, к конструированию говорящий прибегает отнюдь не всегда, а только в тех случаях, когда готового блока не обнаруживается в его ментальном лексиконе (в широком смысле этого слова) или доступ к нему по каким-то причинам затруднен.

Цель нашего исследования, некоторые результаты которого приведены в данной статье, заключается в том, чтобы выяснить, каким образом осваиваются и функционируют в реальной речевой деятельности русскоязычного ребенка-монолингва и иноязычного ребенка-дошкольника основные морфологические категории русского языка: падежа существительного, склонения, времени, лица глагола. В сущности, речь идет о стратегиях конструирования указанными выше группами данного участка их языковой системы, а также отчасти об особенностях порождения высказываний, содержащих данные языковые единицы. Главным методом, который используется нами при выяснении общего и различного в освоении детьми и инофонами языка, служит анализ речевых ошибок, зафиксированных в спонтанной речи детей. Наличие ошибок является неизбежным следствием процесса конструирования индивидом собственной языковой системы. Анализ их причин помогает выявить наличие правил, управляющих речевой деятельностью человека. Поэтому исследование ошибок (инноваций) как особый исследовательский прием достаточно часто используется в современном языкознании (см. обзор Залевской: [Залевская 1999: 298-307]).

В целом анализ «отрицательного языкового материала», имеющегося в нашем распоряжении, позволяет сделать вывод о том, что любой человек, ребенок или взрослый, при освоении языка в качестве первого или второго проходит те же основные этапы освоения морфологических единиц и категорий, а именно:

1) **преморфологический этап промежуточного языка**, когда морфология как таковая отсутствует и человек в процессе речевой деятельности прибегает к тем или иным средствам, в определенной мере компенсирующим ее отсутствие;

2) **этап продуктивности**, когда основные принципы морфологического маркирования уже освоены, но индивид использует их непоследовательно и не во всех случаях, когда это требуется;

3) этап освоения не только общих, но и частных правил, позволяющих конструировать формы и словосочетания в пределах существующей языковой нормы.

Известно, что разграничение 2 и 3 этапов связано с объективным наличием в русском языке сложной иерархии правил и закономерностью их постижения в онтогенезе: самые общие правила, максимально «очищенные» от связи с лексическим материалом, наименее специализированные по отношению к лексике и в наибольшей степени соответствующие системе (прототипические) осваиваются в первую очередь; частные правила, представляющие собой результат ограничений, налагаемых на действие общих правил, рассчитанные на определенные группы лексем (лексико-грамматические разряды), – следом за общими. В самую последнюю очередь постигаются правила, связанные с конструированием уникальных единиц, представляющие собой «лингвистическую пыль», по Ф. де Соссюру.

Наличие указанных этапов как таковых признается многими исследователями,²⁵ однако при этом существенно различаются принципы и способы их описания. Мы исходим из того, что данные этапы не отделены один от другого четкой демаркационной линией: разные части речи могут в разное время проходить указанные выше стадии, а лексические единицы, принадлежащие к одной и той же части речи, в каждый определенный момент в составе индивидуальной языковой системы человека могут вести себя различным образом. Забегая вперед, можно заметить, что разнообразие индивидуального поведения ряда лексем в речи иноязычных детей гораздо значительнее и проявляется гораздо ярче. Весьма сходные по ряду параметров лексемы обрабатываются языковым сознанием инофона различным образом: одна из лексем может употребляться безошибочно как в плане своего лексического значения, так и грамматических модификаций, другая, чрезвычайно к ней близкая, может оказаться весьма трудной для освоения. Безошибочность использования нужной словоформы может объясняться как постижением частных морфологических правил, применимых к данной лек-

²⁵ Ср., например, концепцию В. Дресслера, разделяемую рядом отечественных исследователей ([Гагарина 2008], [Войкова 2011]).

семе, так и возможностью ее гештальтного извлечения из ментального лексикона, в котором она может храниться в целостном виде. Мы исходим из того, и это принципиально для нашей работы, что применение правил конструирования словоформы требуется отнюдь не при каждом случае использования языковой единицы в речи: по мере расширения речевого опыта все большее применение получает способ «блокового употребления», оперативные единицы речи все более укрупняются. В соответствии с современными представлениями о строении ментального лексикона, который трактуется не только в качестве ментальных репрезентаций лексем, но и как собрание всего гештальтно воспроизводимого, можно предполагать, что ментальный лексикон различным образом структурирован и монолингвов и у билингвов.

Проанализированный языковой материал позволяет выделить следующие основные стратегии формирования индивидуальной языковой системы, используемые при освоении языка как первого (ребенком) и как второго (инофоном): (а) **генерализацию** языковых явлений, которая основана на установлении аналогий разной степени глубины и является основным способом освоения грамматики; (б) **симплификацию** (упрощение) языковых явлений, которая находит свое проявление в игнорировании тех или иных морфологических категорий, синтаксических конструкций, устранении семантических и формальных различий между языковыми единицами (прежде всего – лексемами, морфологическими формами, синтаксемами). Эти стратегии проявляются как при освоении содержательной стороны языковых единиц (то есть их семантических и структурных функций), что имеет своим следствием ошибки выбора, так и при конструировании языковых единиц в тех случаях, когда они не извлекаются в целостном виде из ментального лексикона.

Кроме того, при освоении языка как второго заметную роль играет и так называемая языковая интерференция. Одним из главных ее проявлений является **калькирование** тех или иных особенностей родного языка инофона (возникновение словообразовательных, лексико-семантических, синтаксических калек). Межъязыковое калькирование в данном случае можно рассмат-

ривать в качестве особой (но отнюдь не единственной) стратегии освоения языка.

Использование указанных стратегий может привести к положительному результату, исключая отступление от нормы. Если, например, монолингв или билингв, опираясь на стратегию генерализации, самостоятельно конструирует единицу, которая в русском языке уже существует, то самый акт языкового творчества, как правило, оказывается незамеченным. Но в ряде случаев генерализация правила конструирования или использования той или иной языковой единицы может оказаться чрезмерной, ее действие распространяется на более широкий круг объектов, чем это требуется в соответствии с действующей языковой нормой, что приводит к ошибкам (инновациям).

Так, например, генерализация может проявиться в расширении сферы использования слова, связанном с невниманием к его внутренней форме или непониманием таковой, ср. высказывания русскоязычного ребенка *Посоли песочком*, *Разгрызи мне зернышки молотком* и близкие по сути ошибки ребенка-инофона. В приведенных примерах ребенок употребляет слова *посолить* и *разгрызть* не в конвенциональном значении 'посыпать солью' и 'раздробить зубами', соответственно, а в более широком – 'посыпать каким-либо сыпучим веществом' и 'раздробить любым инструментом'. Подобные примеры еще более распространены в речи инофонов, так как установление точной сферы референции слова требует значительного речевого опыта, который у инофона обычно является ограниченным.

Симплификация также может оставаться незамеченной, если используемая замороженная форма не противоречит контексту (ср. известный анекдот про инофона, который заказывает *один кофе*, что воспринимается как проявление образцового речевого поведения, но следом за тем произносит «и один булочка»). Можно утверждать, что симплификация вообще неизбежна при освоении любого языка в качестве второго (неродного, иностранного), особенно на ранних стадиях его освоения; при этом она фактически не зависит или зависит в незначительной степени от каких-либо определенных особенностей родного языка. Сам факт совпадения ряда трудностей при освоении одного и того же языка носителями разных в типологическом отношении

языков говорит о том, что причина симплификации связана в значительно большей степени с фактом вторичности самой осваиваемой языковой системы, чем с давлением конкретного языка, являющегося родным для инофона.

Что касается калькирования, заключающегося в копировании тех или иных структур родного языка с использованием материала другого языка, то такой перенос также может играть и отрицательную, и положительную роль (в последнем случае это связано с тем, что то или иное внеязыковое явление интерпретируется первым и вторым языком аналогичным образом). Так, например, использование слова *ножницы* в форме множественного числа применительно к одному объекту может считаться естественным для носителя английского языка, поскольку в английском языке эквивалент этого слова относится к разряду *plurality tantum*; однако тот же механизм калькирования может привести к образованию неестественного для современного русского языка словосочетания *мои одежды*, поскольку соответствующее слово употребляется в английском языке исключительно во множественном числе. При этом необходимо отметить, что калькирование нельзя рассматривать как однородный процесс, поскольку его особенности тесно связаны с уровнем языковой компетенции инофона: калькирование единиц родного языка на преморфологическом этапе существенно отличается от калькирования в речи тех инофонов, которые в целом уже овладели основами грамматики русского языка.

Как будет показано ниже, кардинальные различия «отрицательного языкового материала» ребенка – носителя языка и инофона (независимо от возраста, в котором началось воздействие второго языка) имеют место прежде всего на преморфологическом этапе. Если русскоязычный ребенок овладевает парадигматикой основных частей речи и практически без ошибок осваивает выбор глагола нужного вида, не ошибается в технике согласования примерно уже через год после того, как произнес свое первое слово, то у инофона этот период может растягиваться на долгие годы, причем для взрослых инофонов этот процесс в ряде случаев оказывается более сложным, чем для инофонов-детей. На некоторых причинах, определяющих эти различия, мы остановимся ниже. В то же время на этапе продуктивности, осо-

бенно на поздних его стадиях, речевая деятельность ребенка и инофона обнаруживает значительно больше общего. Ошибки инофона относящиеся к разряду так называемых поздних, имеют место в тех случаях, когда инофон опирается на общие грамматические правила русского языка, но еще не владеет частными правилами и игнорирует исключения. Такие ошибки инофона весьма напоминают ошибки русского ребенка, так что представленные в [Цейтлин 2009] основные принципы анализа детских речевых ошибок в основном подходят и для описания подобных ошибок инофонов. Что же касается ошибок инофона, совершаемых на ранних этапах освоения нового для них языка, то они еще изучены явно недостаточно.

Рассмотрим русскую речь двух маленьких девочек-азербайджанок, которые поступили в детский сад в возрасте 4-х лет, практически не зная ни одного русского слова, не умея поддерживать даже самого элементарного диалога. Запись их речи велась в течение двух с половиной лет, вплоть до поступления их в первый класс русской школы. Знание русского языка было в тот момент весьма далеко от совершенства, но тем не менее оказалось достаточным для того, чтобы зачислить их в первый класс²⁶. Дома с детьми говорят исключительно на родном для них азербайджанском языке. Во время первой встречи с экспериментатором они не могли ответить на вопрос, как их зовут, свой возраст показывали с помощью пальцев, в их лексиконе отсутствовали такие элементарные слова, как «стул», «мячик» и т.п.

Отметим общее и различное в освоении грамматики русскоязычными детьми раннего возраста (от полутора до трех-четырех лет) и двумя азербайджанскими детьми, о которых речь шла выше. Данные речи русскоязычных детей получены в результате анализа материалов Фонда данных детской речи, существующих в лаборатории детской речи РГПУ им. А.И. Герцена.

Прежде всего обращает на себя внимание различное соотношение стратегий освоения языка. В речи русских детей симплификация практически незаметна и касается только употребления «замороженного» именительного падежа в течение очень недол-

²⁶ Записи производились в школе-детском саду №624 Адмиралтейского района Санкт-Петербурга Г.С. Рогожкиной.

гого периода (мы имеем в виду фразы типа «Дай вода» вместо «Дай воды», «Чистить ножик» вместо «Чистить ножиком», «Нет кубики» вместо «Нет кубиков») и чрезвычайно редких случаев использования так называемого опционального инфинитива («Мама книжка читать» вместо «Мама книжку читает»).²⁷ Получается, что «телеграфная речь», если под ней понимать использование морфологически не оформленных должным образом лексем, практически не свойственна русскоязычным детям (случаев речевой патологии, где подобное явление иногда встречается, мы в данном случае не касаемся). В речи двух иноязычных девочек, речь которых мы анализировали, примеров таких «аграмматичных» высказываний большое количество. Приведем некоторые из них: «Моя нету – смотри» – до этого речь шла о ювелирных украшениях, девочка хочет сказать, что у нее их нет. «Моя» здесь заменяет стандартное для русского языка «у меня», специфическую русскую и очень частотную конструкцию, обозначающую включенность какого-то факта в личную сферу человека, в данном случае – субъекта речи. Эта конструкция встречается в речи даже двухлетних русскоязычных детей, несмотря на свою специфичность. Конструируя приведенную выше беспомощную фразу, ребенок пренебрегает даже частеречной принадлежностью слова, что практически исключено в речи русского ребенка. В речи детей-инофонов подобный случай также достаточно редок, в огромном числе случаев аграмматичность заключается в неверном использовании граммемы вследствие того, что ребенок-инофон не ощущает ее функции. Можно считать, что та или иная морфологическая категория для него просто не существует. Применительно к существительному ярко проявляется тенденция к использованию формы именительного падежа (у некоторых русскоязычных детей такая стадия бывает, но оказывается чрезвычайно краткой). Использование «замороженного» именительного характерно даже для взрослых инофо-

²⁷ Мы не считаем возможным трактовать в качестве примера опционального инфинитива фразы типа «Книжку читать» (просьба, обращенная к родителям, побуждение) или «Открыть!» – выражения намерения совершить действие, поскольку не видим в данном случае отклонения от норм русского языка: и в конвенциональном языке такие случаи совершенно обычны.

нов, которые могут владеть русским языком на достаточно высоком уровне, строить объемные тексты с большим количеством придаточных предложений и т.п. В речи детей-инофонов они абсолютно преобладают. Встречаются даже случаи использования именительного падежа с предлогом, что абсолютно исключено в речи носителя русского языка: «К бабушка хочу»; «На книжка надо!» – имеет в виду, что картинку нужно положить на книжку.

Что касается глагола, то здесь ситуация совершенно иная. Мы не можем отметить какой-то одной излюбленной формы, которая оказывалась бы универсальным заменителем других (в речи русскоязычных детей на эту роль может претендовать инфинитив, выполняющий роль формы-посредника (по выражению Ю.А. Пупынина). Более того, в речи одного и того же ребенка-инофона возможны самые разные замены. Достаточно часто используется форма императива, причем в том числе и в тех случаях, когда она никак не связана с побуждением кого бы то ни было к совершению действия. Очевидно, это связано с воздействием инпута, в котором такие конструкции преобладают, особенно – в ситуации общения в детском саду. Переходя в ментальный лексикон иноязычного ребенка, они используются им безотносительно к их нормативной функции как представители лексемы в целом: «Она вот так сделай» (имеется в виду – сделала); «Пей хочу», – говорит, когда хочет пить.

Достаточно характерны для речи наших информантов и сложности с освоением категории лица: на ранних этапах освоения языка в диалоге дети, отвечая на вопрос, механически копируют форму второго лица, не конвертируя ее в форму первого. На вопрос: «Где ты играешь?» следует ответ: «Вон там играешь».

Данное явление встречается иногда и у русскоязычных детей более младшего возраста, при этом очень быстро дети переходят к использованию верных форм. Однако существенное различие между русскоязычными и иноязычными детьми заключается в следующем: освоение персонального дейксиса, который в русском языке выражается не только личными глагольными формами, но и использованием личных и лично-притяжательных местоимений, русскоязычный ребенок сразу после того, как на

когнитивном уровне постигает это важное явление, распространяет его сразу на всю сферу указанных выше средств выражения. Что касается детей-инофонов, то здесь такого соответствия не наблюдается: дети-инофоны довольно быстро осваивают функции личных местоимений, т.е. верно используют «я» и «ты», не стремятся говорить о себе в 3-лице, что же касается использования глагольных форм, связанных с персональным дейксисом, то путаница в этой области продолжается очень долго. В их речи можно зарегистрировать совершенно невозможные для русского ребенка случаи нарушения согласования по лицу: «Я уже играешь», «Эмил стоишь там». Вне всякого сомнения лексические средства выражения того или иного содержания осваиваются инофоном легче, чем грамматические; выбор лексемы как таковой гораздо проще выбора грамматической модификации лексемы в каждом конкретном случае. При этом можно сказать, что первый (родной) язык осваивается более системно, чем второй (неродной), ибо его освоение непосредственно накладывается на когнитивную базу, формирующуюся одновременно с языком и при его участии. Познавание тех или иных явлений объективной действительности, в данном случае – соотношения денотативной (отражаемой в высказывании ситуации) и ситуаций речевой (персональный дейксис), сформированное применительно к одной языковой системе, должно трансформироваться, перестраиваясь под другую языковую систему, что оказывается в ряде случаев достаточно нелегким делом.

Хорошо известны трудности, которые испытывают инофоны, осваивая категорию рода существительных: если для носителя языка любая субстантивная лексема, хранящаяся в его ментальном лексиконе, имеет ту или иную характеристику по роду, проявляющуюся в своеобразном «шлейфе сочетаемости», за нею закрепленном, то в ментальном лексиконе инофона та же самая лексема этого «шлейфа», основанного на ассоциативных формальных связях, отработанных в речевом опыте, лишена. Отсюда – случаи нарушения нормативного согласования, а также не соответствующие норме корреляции личных форм глагола с местоимением он\она\оно\они. Подобным образом каждый русский глагол в лексиконе носителя языка (даже двухлетнего возраста) имеет аспектуальную характеристику, отражающуюся

в семантических функциях, которые он может выполнять в речи. Вновь приобретаемые лексемы этих характеристик лишены и поэтому до определенного момента могут использоваться безотносительно к закрепленным за ними в языковой системе структурным (в данном случае – согласовательным, если речь идет о существительном) функциям, и к семантическим (если речь идет о глаголе) функциям.

Важно при этом отметить, что языковое сознание русского ребенка уже на ранних стадиях освоения языка становится «синтагматичным», т.е. настроенным на учет не только смысловых, но и формальных связей компонентов синтаксического ряда. Это сказывается и на структуре ментального лексикона, и на тактике программирования высказывания текста. Каждое слово при этом осваивается с «синтагматическим шлейфом», о котором речь шла выше. Приобретение этого «шлейфа», освоение правил формальной сочетаемости на основе механизма согласования и управления – сложная задача для инофона, растягивающаяся на ряд лет. Можно только отметить, что инофоны-дети справляются с нею гораздо лучше, чем инофоны-взрослые, очевидно, благодаря большей пластичности детского мозга.

В речи детей-инофонов гораздо шире, чем в речи маленьких русскоязычных детей, распространен эллипсис компонентов высказывания, также являющийся разновидностью симплификации. Это естественно: узость лексикона не позволяет заполнять те синтаксические позиции, которые необходимы для описания ситуаций, иногда довольно сложных по числу и разнообразию участников. В речи маленьких русскоязычных детей эллипсис также достаточно обычен, чаще всего это временное отсутствие предиката, поскольку глагольный словарь формируется гораздо медленнее субстантивного. В речи двухлетнего ребенка встречаются «предикатные дырки» типа «Мама ... щеткой» или «Папа ... на улицу». По мере формирования глагольного словаря эти лакуны понемногу заполняются. Но ситуации, подлежащие описанию более старшими по возрасту иноязычными детьми, речь которых мы обследовали, гораздо более сложны, их высказывания предполагают присутствие самых различных синтаксисом, выражение достаточно разнообразных семантических отношений между ситуациями: причинно-следственных, вре-

менных, сопоставительных и прочих. Все это приводит к созданию предельно аграмматичных текстов, например такого: «Мама сказала: играй нет», имеется в виду – запретила играть.

Если формирование лексикона у маленьких русскоязычных детей и детей-инофонов в некоторой степени сходно, то строительство грамматикона происходит совершенно различным образом. Отчасти благодаря мудрой тактике матери, но прежде всего – в связи с той гармонией когнитивного, коммуникативного и языкового развития, которая возможна только в процессе освоения первого, родного языка, ребенку бывает достаточно легко осмысливать все, что он слышит, соотносить с объектами и явлениями окружающего мира. Это позволяет ему конструировать свою языковую систему, учитывая не только план выражения, но в первую очередь – план содержания грамматических категорий. Поэтому русскоязычные дети редко ошибаются в выборе граммем при порождении речи: они ориентируются прежде всего на знание их функций. Поскольку каждая граммема имеет, как правило, не одну, а несколько функций, в освоении этих функций наблюдается определенная очередность, о чем нам неоднократно уже случалось писать (см.: [Цейтлин 2009]). Большая часть инноваций в сфере грамматики у русского ребенка связана не с планом содержания, а с планом выражения морфологических форм и проявляется чаще всего в унификации средств выражения: дети склонны, полагаясь на самые глубокие, прототипические закономерности языковой системы, строить формы с опорой исключительно на специализированные средства выражения грамматических значений – таких, как флексии и словоизменительные аффиксы. В результате «детские» формы обычно отличаются от «взрослых» отсутствием чередований, в том числе и с нулем звука, наращений, передвижки ударения и т.п. Однако формы конструируются отнюдь не всегда – в подавляющем большинстве случаев не только нерегулярные, но и регулярные формы могут не строиться, а воспроизводиться при порождении речи целостно, гештальтно, поскольку именно в таком, «собранном» виде значительная их часть, по мере расширения речевого опыта все более увеличивающаяся, хранится в ментальном лексиконе человека. В сущности, стадию гештальтного воспроизведения словоформа может проходить

дважды – в самом начальном (дограмматическом) периоде и гораздо позднее, когда она становится настолько привычной и обкатанной частым употреблением, что тоже не нуждается в конструировании. Нерегулярные в том или ином отношении формы в некоторых случаях проходят путь так называемого U-shape-development: сначала воспроизводятся целостно (и, следовательно, соответствуют норме), затем, когда начинается освоение правил, могут возникнуть самостоятельно построенные формы, «исправляющие» язык взрослых, и потом, уже на новом этапе, под воздействием инпута происходит возвращение к нормативной форме. У инофонов эти процессы происходят подобным образом, но характеризуются рядом достаточно существенных различий. Во-первых, специфична сама стадия «гештальтности», ибо касается не только и не столько формальных особенностей языковой единицы, сколько ее содержания, которое может не соответствовать нормативному (выше об этом уже шла речь). Форма воспроизводится, но не в обычной ее функции, что позволяет ее трактовать как грамматико-семантическую инновацию. Отсутствие четкого представления о функциях граммы освобождает инофона от необходимости искать в заимствованной им из инпута словоформе какое-либо значение, кроме лексического. Поэтому сам грамматикон формируется гораздо позднее и без влияния родного языка, обнаруживающегося в случаях калькирования.

Возникновение словоизменительных инноваций в речи инофонов свидетельствует об освоении ими словоизменительных моделей (парадигм). Эти инновации мало чем отличаются от инноваций русских детей, и механизм их тот же: опора на глубинные (прототипические) модели словоизменения при игнорировании периферийных, частных правил. В речи наших информантов мы обнаружили формы «ухи» вместо «уши», «пеили» вместо «пили» (образование от основы наст. времени «пей» с опорой на активно употребляемую форму императива с использованием -И-, ср. «курили», «возили», по той же модели создано еще несколько глагольных форм: «бериться» вместо «браться», «можила» вместо «могла». Как мы уже говорили выше, появление подобных инноваций само себе факт чрезвычайно положи-

тельный, свидетельствующий о том, что дети находятся уже на этапе продуктивности.

В заключение приведем фрагмент речи одной из девочек, фиксирующий значительное продвижение в языке. Запись сделана через 8 месяцев после серии предшествующих.

Хадижа: Новый год пришла. Видели вы, какой Новый год? Они пришли с собаками в доме. Котиками в доме пришел собака. Идет, идет... (картинка в руках у девочки «идет» по столу).

Учитель: Какую песенку пели про ёлочку?

Хадижа: Ёлочка зажгла. Ёлочка, какие красивый Новый год. Они очень Новый год. Мы тебя, мы меня. От меня, от тебя. Мы ёлочке подарочки любят. А дед Мороз ещё не пришла. И пришла Новый год. Зима идёт, зима. Эта песня поётся вот такое, вот такое, вот такое песенку. Хлопай, хлопай веселей. Подойди ко мне скорей. Мы с тобой подружимся, ёлочка покружимся.

Учитель: Это вы где учили такую песенку?

Хадижа: Это в другой занятие всем песню поётся такую.

Мы видим, как расширился лексикон, изменился и усложнился синтаксис, но проблемы, связанные с освоением морфологии, остались.

ЛИТЕРАТУРА

Воейкова М.Д. Ранние этапы усвоения детьми именной морфологии русского языка. – М., 2011.

Гагарина Н.В. Становление грамматических категорий русского глагола в детской речи. – М., 2008.

Залевская А.А. Введение в психолингвистику. – М., 1999.

Румянцева И.М. Психология речи и лингвопедагогическая психология. – М., 2004.

Цейтлин С.Н. Речевые ошибки и их предупреждение. – М., 2009.

MacLaughlin B. Second Language Acquisition in Childhood. Vol. 1 Preschool Children. – Hillsdale 1984.

В.Д. ЧЕРНЯК

*(Российский государственный педагогический университет
им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия)*

КРУГ ЧТЕНИЯ РЕБЕНКА И ПРОБЛЕМА ВОСПРИЯТИЯ УСТАРЕВШЕЙ ЛЕКСИКИ

Аннотация: В статье рассматривается проблема восприятия детьми классических текстов детской литературы, написанных в советское время и отражающих историко-культурные реалии советской эпохи. Агнонимичность многих устаревших слов является препятствием для адекватного восприятия текста.

Ключевые слова: круг чтения, советизмы, культурные исторемы, агнонимы, лексикон и тезаурус ребенка, понимание текста.

Многие тексты детской литературы, на которых выросло не одно поколение россиян, насыщены лексическими единицами, непонятными или квазипонятными для современного школьника. Об этом, в частности, свидетельствуют экспериментальные данные диссертационного исследования Е.С. Дудко [Дудко 2010]. Семантические приращения, четко атрибутирующее слово как элемент «советского» вокабулярия, легко выявляемые в контексте людьми старшего поколения, современным ребенком (а также нередко его молодыми родителями) уже не распознаются. Не только в воображении детей, родившихся после распада Советского Союза, но и в памяти людей взрослых и это государство, и жизнь в нем стали мифом. Во многих работах сегодняшних школьников очевиден наметившийся культурный разрыв между поколениями, который может привести к полной утрате единого культурного кода. Для современного школьника новейшая история отечества начинается с распада СССР, а все предшествующие события сливаются с историей XIX и даже XVIII века и представляются очень давними. Вот лишь некоторые примеры из школьных сочинений: *«Когда-то в давние времена была война. Тогда город Ленинград взяли в кольцо блокады»*; *«Ленин – революционер Российской Федерации»*, *«В Советском Союзе отрубили кисти рук за воровство»*, *«Причиной*

распада СССР стала Октябрьская революция» и т.д. [Веселова 2004].

Сегодня произведения советской эпохи можно рассматривать как «памятники завершившейся цивилизации» [Чудакова 2007]. С течением времени становятся малопонятными слова ушедшей эпохи, увеличиваются фрагменты исторического пространства, не освоенные или недостаточно освоенные нашим современником. При этом произведения, созданные советскими писателями в середине XX века – К. Чуковским, С. Маршаком, С. Михалковым, А. Барто, А. Гайдаром, В. Осеевой, Л. Лагиным, В. Катаевым, Б. Житковым, Н. Носовым, В. Драгунским и др., – до сих пор остаются значимой составляющей круга чтения современного ребенка, весьма востребованной сегодня, о чем свидетельствуют многочисленные переиздания.

Стремительная динамика лексикона современного читателя, обусловленная как социокультурными, так и психологическими процессами, увеличение количества аггномичной лексики, особенно той, которая соотносится с историческим прошлым народа, делает особенно актуальной проблему восприятия текстов произведений художественной литературы.

Советская действительность, воплощенная в текстах детской литературы XX века, стала историческим прошлым для целого поколения. В условиях быстрых изменений лексикона очевидна опасность разрыва культурной памяти, утраты общего кода поколений. Чтение произведений советских авторов, давно ставших классикой детской литературы, требует осмысления и комментирования многих реалий, понятий советского времени, прецедентных феноменов. Знание и правильное понимание хронологически отмеченной лексики – необходимое условие адекватного восприятия текста; между тем значителен разрыв между картинами мира писателей середины XX века и их сегодняшними читателями. В тезаурусе современного ребенка обнаруживаются существенные лакуны.

Уход в пассивную часть словаря слов, обозначающих исторические реалии, – характерная черта непрерывно происходящих динамических процессов в лексической системе. Понятие «аггномимы» соотносится с пассивным словарным составом, непосредственно связано с периферийными пластами лексики,

элементы которых имеют тенденцию со временем вообще утрачиваться языковой личностью. В текстах произведений для детей, созданных в советское время, значительное место занимают слова, полностью или частично агнонимичные для современного носителя языка младшего поколения: это и реалии быта (*керегаз, примус, корыто, промокашка, коммуналка, раскидай* и т.п.), и номинации, связанные с ушедшими в прошлое социальными отношениями (*комсомолец, пионер, партбилет, доска почета* и т.п.), и слова, активно используемые в современной речи, но изменившие свой семный состав, прежде всего коннотативные признаки (*собственник, частник, предприниматель, партия, карьера* и т.п.). М.О. Чудакова отмечает, что многие «советские слова» «потеряли специфическое советское значение, вернувшись в обычный речевой обиход» [Чудакова 2007: 358].

Агнонимичными для современного школьника являются не только историзмы, слова, характеризующие недавно ушедшую эпоху, но и имена собственные, являющиеся элементами советской персониферы. По наблюдениям исследователей, многие элементы советской персониферы абсолютно неизвестны младшему школьнику. Ленин, например, для многих не историческая личность, а полукарикатурный персонаж. «Анекдотические, в глазах одних, и обескураживающие, в глазах других, ответы детей и подростков на вопрос, кто такой Ленин, кажутся сегодня примечательными в главном – в идеологической и, во всяком случае, педагогической не востребоваемости знаний о главном персонаже еще, казалось бы, столь недавней политической и культурной мифологии» [Богданов 2008: 61], а также о культурной и социальной обусловленности восприятия прецедентных феноменов.

Приведем примеры восприятия и интерпретации детьми 8-9 лет одного из почти забытых прецедентных имен, представленных на страницах сказки В. Катаева «Цветик-семицветик»:

Пришла Женя во двор, а там мальчики играют в **папанинцев**: сидят на старых досках, и в песок воткнута палка.

– Мальчики, примите меня поиграть!

– Чего захотела! Не видишь – это Северный полюс? Мы девчонок на Северный полюс не берем.

– Какой же это Северный полюс, когда это одни доски?

– Не доски, а льдины. Уходи, не мешай! У нас как раз сильное сжатие.

На вопрос о том, кто такие «папанинцы», школьниками были даны следующие ответы: *папанинцы* – это такая игра; это люди, которые живут на Северном полюсе; это игра, заключается в том, что дети выдумывают, что они летают на разные полюса, в разные страны; *папанинцы* – это дети-фантазеры; экспедиторы на северном полюсе; люди, которые живут на севере; это эскимосы, которые живут на Севере; это типа, что дети на Северном полюсе, а сами папанинцы их жители; игра; это люди на северном полюсе (делают какую-то работу); игра заключается в том, что мальчики на северном полюсе, папанинцы – это люди, которые живут на северном полюсе (они не знают, как их называют, поэтому придумали такое название); это люди, обитающие на Северном полюсе; они не пускали девочек на Северный полюс (выдуманный); это игра, в которой сидят на старых досках, и в песок воткнута палка, папанинцы – это люди, которые играют в папанинцы; игра заключается в том, что дети выдумывают, что летают по свету, папанинцы – это люди, покорившие северный полюс; это кто поехал на Северный полюс, наверное [Дудко 2010].

Прецедентное имя *папанинцы* (легендарные исследователи Арктики, совершившие девятимесячный дрейф на льдине от Северного полюса до Гренландии), являвшееся одним из историко-культурных символов 30-х гг. XX века и успевшее в этом качестве попасть в Словарь Ушакова, абсолютно неизвестно современным школьникам (сема *Северный полюс*, несомненно, подсказана контекстом). Фраза «Уходи, не мешай! У нас как раз сильное сжатие» для современного школьника без специального комментария оказывается лишенной смысла. Актуальный культурный и эмоциональный фон, который имел в виду автор, непонятен не только современным детям, но и их родителям и, вероятно, значительной части учителей.

Выходящие из активного употребления в конце XX века советизмы находятся на первой, самой ранней ступени архаизации или представляют собой группу «потенциальных историзмов» [Какорина 2000], поскольку остаются известными большинству носителей языка. К ним относится, например, слово *комсомол*, которое в своем историческом значении (впрочем, как и другие

реалии советского времени) связано с воспоминаниями о юности многих людей старшего поколения и сохраняется в языковом сознании значительной части современного социума (об этом говорят, в частности, данные «Русского ассоциативного словаря»). Однако для младшего поколения это слово, как и многие другие «потенциальные историзмы», являются историзмами в полном смысле этого слова.

Школьникам 8-9 лет было предложено прочитать фрагмент из «Денискиных рассказов» В. Драгунского и определить значение слова *комсомолец*:

Он достал с третьей полки гармошку и заиграл, и спел грустную песню про **комсомольца** (В. Драгунский. Денискины рассказы).

Ответы детей свидетельствуют не только о полной агномичности слова для многих, но и об ощущении некоторыми его хронологической отмеченности (очень выразительна характеристика: «старый гражданин России»): *комсомолец – человек; старый гражданин России; помогает природе; такой человек; национальность; про девушку; носил газеты; гаишник; такой человек; космонавт и молодец.*

Отметим, что за пределами восприятия современного читателя (отнюдь не только ученика начальной школы) остается важная интертекстуальная отсылка к популярной советской песне: «И без страха отряд поскакал на врага, завязалась жестокая битва. И боец молодой вдруг поник головой – комсомольское сердце разбито».

Безусловно, агномичность многих историзмов и архаизмов является закономерной, поскольку утрата определенных фрагментов словаря связана с естественным обновлением реалий окружающего мира. В то же время наличие «культурных исторем» в языковом сознании личности трудно переоценить. Именно их правильное понимание обеспечивает сохранение духовной культуры, преемственность поколений.

Функционирование агномичной лексики связано с «активизацией «зон риска» в лексиконе языковой личности, с увеличением семантической неопределенности в воспринимаемых и продуцируемых текстах» [Козырев, Черняк 2012: 111]. Необходимо учитывать, что агнонимы, характеризуя лексикон конкрет-

ной языковой личности в определенный момент ее развития, имеют тенденцию уменьшаться в количественном отношении при условии увеличения образовательного потенциала личности. Этому способствует, прежде всего, расширение круга чтения современного ученика, обязательное обращение к классическим произведениям русской литературы, в том числе к детской литературе советской эпохи, наличие доступного, соответствующего возрасту ребенка комментария к хронологически отмеченной лексике.

Откликом на актуальные запросы времени стали появившиеся в последние 10-15 лет различные по объему, форме представления материала, художественным достоинствам произведения. Интенция их авторов – закрепить в лексиконе и тезаурусе современников, прежде всего принадлежащих к постсоветскому поколению, уходящие (или уже ушедшие) в прошлое лексические единицы, воскресить в сознании читателя картинки быта, сформировать определенную нравственную оценку событиям и реалиям прошлого. В новом литературном жанре, представляющем в различных вариациях комментарии к хронологически отмеченной лексике, воплощающей реалии советской действительности, написаны, в частности, книги, адресованные детям.

Автобиографическая повесть Н. Нусиновой «Приключения Джерика» представляет развернутый метаязыковой комментарий к хронологически отмеченной лексике. Советизмы-идеологемы и бытовые реалии автор обычно графически выделяет в тексте (одно из средств языковой рефлексии), а затем комментирует их в конце произведения в своеобразном словаре «трудных и советских слов». Языковая рефлексия присутствует уже в обращении автора к читателям:

«Книжка, которую вы держите в руках, – это история собаки, но одновременно это еще и история ее хозяев, история семьи, жившей в совсем, казалось бы, недавнее время, – но, оказывается, уже в прошлом веке, а главное, в другую эпоху, которая *теперь называется «советские времена»*. Кое-что из той жизни вам уже непонятно: *исчезли из русского языка многие слова, исчезли приметы того времени, изменилась психология людей*».

В «Списке трудных и советских слов» автор помещает лексические единицы в мини-контекст, дающий юному читателю

возможность понять или уточнить их смысл, а следовательно, и адекватно воспринять текст произведения в целом, причем некоторые метаязыковые комментарии можно рассматривать как отдельные речевые произведения – канонический текст-рефлексив. Приведем пример развернутого высказывания по поводу лексемы *капитализм*:

Капитализм – это то, что бывает за границей, когда нет социализма. Нам объясняли, что там у них буржуазная пропаганда и они только и думают о том, как бы кому навредить. Еще там есть угнетение и эксплуатация человека человеком, много продуктов и всякой красивой одежды. Нам туда лучше не ездить, а уж если кто поехал, тому нельзя ничего вывозить. Чтобы другие не видели, что там есть. <...> Для того чтобы поехать во все эти страны, надо пройти выездную комиссию и получить разрешение. Но лучше всего путешествовать в мечтах – это можно и без разрешения (только никому не надо об этом говорить).

Известный литературовед М.О. Чудакова в последние годы создает ряд книг, призванных не только привлечь ребенка занимательным сюжетом, но и обогатить его тезаурус. Это приключенческая трилогия «Дела и ужасы Жени Осинкиной», книга о книгах «Не для взрослых! Время читать. Полка первая», «Егор: биографический роман». Последняя книга – адресованная детям биография Е.Т. Гайдара – преследует цель не только рассказать о судьбе человека, которым автор явно восхищается, не только, используя разнообразные формы метаязыкового комментирования, создать представления о реалиях второй половины XX века, но и сформировать у юного читателя определенное отношение к ним. Приведем небольшой текстовый фрагмент:

Дефицит – это когда всем необходимых товаров на всех не хватает. За ними – огромные очереди. Такие очереди – многочасовые – стояли, например, на улицах Советского Союза за туалетной бумагой. И принято было, купив штук десять рулонов – (демонстрируя для этого отстоявших в очереди детей или внуков!...), нанизать их на бумажную веревочку, повесить на шею – и гордо идти по улице с этим добытым в боях ожерельем...

А кто мне не поверит, пусть спросят у своих бабушки и дедушки – они не дадут соврать!

<...>В России те, у кого память не отшибло (таких тоже немало), хорошо помнят, что в 1970-е годы «достать» (напомню еще раз, что слово «купить» – безо всякого преувеличения! – постепенно исчезло из повседневной речи) хорошую одежду, обувь, колбасу и прочее было все труднее и труднее...

«Детская литература выполняет в отношении общей литературы особую функцию дублирующей системы: помимо решения в каждую эпоху конкретных воспитательно-образовательных задач, она обеспечивает сохранность наиболее важных художественных открытий, сделанных в литературном процессе, и транслирует их в дальнейшие фазы развития общей литературы», – справедливо отмечает И. Арзамасцева [Арзамасцева 2006: 4]. Не будем при этом забывать о еще одной важной функции литературы для детей – сохранении культурной памяти и «памяти слова».

ЛИТЕРАТУРА

Арзамасцева И.Н. Художественная концепция детства в русской литературе 1900-1930-х годов: дис. ... д-ра филол. наук. – М., 2006.

Богданов К.А. Самый человечный человек // Веселые человечки: Культурные герои советского детства. – М., 2008.

Веселова А. Советская история глазами старшеклассников // Отечественные записки. 2004. № 5 (19) http://magazines.russ.ru/oz/2004/5/2004_5_9.html

Дудко Е.С. Хронологически отмеченная лексика в текстах детской литературы XX века: проблемы динамики лексикона: дисс. ... канд. филол. наук. – СПб., 2010.

Какорина Е.В. Трансформация лексической семантики и сочетаемости (на материале языка газет) // Русский язык конца XX столетия (1985-1995). – М., 2000.

Козырев В.А., Черняк В.Д. Современная языковая ситуация и речевая культура. – М., 2012.

Чудакова М.О. Новые работы: 2003-2006. – М., 2007.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Бекасова Елена Николаевна – д. филол. н., профессор Оренбургского государственного педагогического университета, г. Оренбург, Россия.

E-mail: bekasova@mail.ru

Вепрева Ирина Трофимовна – д. филол. н., профессор Уральского федерального университета им. первого Президента России Б.Н. Ельцина, г. Екатеринбург, Россия.

E-mail: irina_vepreva@mail.ru

Голованова Елена Иосифовна – д. филол. н., профессор Челябинского государственного университета, г. Челябинск, Россия.

E-mail: ligol@csu.ru

Горбань Виктория Владимировна – к. филол. н., доцент Одесского национального университета им. И.И. Мечникова, г. Одесса, Украина.

E-mail: odessa0702@mail.ru

Гридина Татьяна Александровна – д. филол. н., профессор Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург, Россия.

E-mail: tatyana_gridina@mail.ru

Доброва Галина Радмировна – д. филол. н., профессор Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия.

E-mail: galdobr@peterlink.ru

Ермоленко Светлана Ивановна – д. филол. н., профессор Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург, Россия.

E-mail: ermolenko-1@mail.ru

Коновалова Надежда Ильинична – д. филол. н., профессор Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург, Россия.

E-mail: sakralist@mail.ru

Краснощекова Софья Викторовна – аспирант Института лингвистический исследований Российской академии наук, г. Санкт-Петербург, Россия.

E-mail: ndhito@mail.ru

Кусова Маргарита Львовна – д. филол. н., профессор Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург, Россия.

E-mail: mlkusova@mail.ru

Лаппо Марина Александровна – к. филол. н., доцент Новосибирского государственного педагогического университета, г. Новосибирск, Россия.

E-mail: lappo2000@mail.ru

Минюрова Светлана Алигарьевна – д. психол. н., профессор Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург, Россия.

E-mail: minyurova@uspu.ru

Михайлова Ольга Алексеевна – д. филол. н., профессор Уральского федерального университета им. первого Президента России Б.Н. Ельцина, г. Екатеринбург, Россия.

E-mail: oamih@yandex.ru

Норман Борис Юстинович – д. филол. н., профессор Белорусского государственного университета, г. Минск, Беларусь.

E-mail: boris.norman@gmail.com

Петкау Александра Юрьевна – аспирант Уральского федерального университета им. первого Президента России Б.Н. Ельцина, г. Екатеринбург, Россия.

Плясова Галина Владимировна – магистрант Уральского федерального университета им. первого Президента России Б.Н. Ельцина, г. Екатеринбург, Россия.

E-mail: galochka__@mail.ru

Полякова Елена Юрьевна – преподаватель Северо-Казахстанского государственного университета им. Манаша Козыбаева, г. Петропавловск, Казахстан

E-mail: polyakova.elena.1982@mail.ru

Попова Ольга Викторовна – к. филол. н., преподаватель Омского государственного университета им. Ф.М. Достоевского, г. Омск, Россия.

E-mail: Helga-136341@yandex.ru

Руженцева Наталья Борисовна – д. филол. н., профессор Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург, Россия.

E-mail: verbalis@mail.ru

Рут Мария Эдуардовна – д. филол. н., профессор Уральского федерального университета им. первого Президента России Б.Н. Ельцина, г. Екатеринбург, Россия.

E-mail: fasmer@yandex.ru

Цейтлин Стелла Наумовна – д. филол. н., профессор Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия.

E-mail: stl2006@list.ru

Черняк Валентина Даниловна – д. филол. н., профессор Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия.

E-mail: vdcher@yandex.ru

Шварева Елена Васильевна – аспирант Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург, Россия.

E-mail: lena_sh-85@mail.ru

Шляхова Светлана Сергеевна – д. филол. н., профессор
Пермского государственного педагогического университета,
г. Пермь, Россия.

E-mail: shlyahova@rambler.ru

SUMMARY

LANGUAGE CONSCIOUSNESS AND EXPERIMENTAL METHODS ITS STUDY

Norman Boris. Between the language and the text (potential grammar)

Annotation: The article deals with Russian forms like *везомый, байдаркин, скорлупчат, ошибитъ*. These forms are present in the linguistic mentality in potentia, and rather widely are used in artistic texts. The potential forms as a part of the periphery of grammatical system, take their place in the “passive grammar” of native speaker.

Keywords: grammatical meaning, paradigm, potential form, passive grammar.

Gridina Tatiyana. Methodology of statement's completion: strategies of text creation

Annotation: Results of experiment in accordance with author's modification of methodology of statement's completion are presented in this article. Cognitive and language conditionality of strategies text creation, dependence between stimulus word formation and integral statement, correlation of stereotype and creative mechanisms of text's production are revealed.

Keywords: psycholinguistic experiment, text competence, principle of probabilistic prognostication, training.

Konovalova Nadezhda. Creative component of intellect: commemorating century anniversary of IQ

Annotation: Problem of dimension intellectual faculties is considered. Special attention is given to verbal creativity and methods its speech diagnosis and development.

Keywords: dimension of intellect, speech diagnosis, verbal creativity, developing tasks

Lappo Marina. Technology of «close reading» (the psycholinguistic analysis of the poem of M. Tsvetaeva «So listen attentively ...»)

Annotation: The article deals with an experience of «slow reading» of an individual poem in the course of psycholinguistic

studies for the students of philology. In the interpretive text space the following areas are allocated: «the zone of unknown», «the zone of approximation» and «the zone of knowledge».

Keywords: «close reading» («slow reading»), psycholinguistic analysis of the text, philological analysis of the text, understanding zones, M. Tsvetaeva's verses.

Popova Olga. Perception, interpretation and understanding of the text as related, but not identical phenomena

Annotation: The article analyzes the different points of view on the processes of perception and understanding of the information.

Keywords: perception, interpretation, understanding, meaning, text, mental representation.

Vepreva Irina, Petkau Alexandra. Age specificity of awareness of health's concept

Annotation: The article demonstrates the results of psycholinguistic experiment, distinguishing the age specific perception of the *health* concept.

Keywords: concept, psycholinguistic experiment, perception, linguistic consciousness.

Minyurova Svetlana, Shvareva Elena. Psychosemantic characteristics of an image of death at teenagers with different level of resilience

Annotation: In article psychological approaches to studying of experience by teenagers of a dilemma «life – death» are analyzed, author's modification of semantic differential is offered, results of empirical research of psychosemantic characteristics of an image of death at teenagers with different level of resilience are given.

Keywords: psychosemantics, dilemma «life – death», teenagers.

Shlyakhova Svetlana. The Komi-Permyaks and the Russians: the experience of self-knowledge

Annotation: In this article the author analyzes results of the psycholinguistic experiment, aimed at identifying autostereotypes Komi-Permyaks on the properties of their appearance, character, the pri-

mary type of activity and speech in the conditions of the unipolar bilingualism.

Keywords: psycholinguistics, Permian languages, Komi-Permyak language, autostereotypes, ethnic stereotype, bilingualism.

DISCURSIVE PRACTICES IN MODERN LANGUAGE SITUATION

Gorban Victoria. Oh, it is easy to deceive me ... (comic as a mean of manipulation in advertisement copy)

Annotation: Russian and Ukrainian commercial advertisement texts on vernal levels are analyzed in the article. The article is devoted to the problem of revelation of implicit information in advertisement discourse.

Keywords: Russian and Ukrainian languages, advertisement text, implication, advertisement discourse, manipulation.

Golovanova Elena. Peculiarities of speech creation in modern scientific discourse (about changes of modality of written texts)

Annotation: The article analyses manifestations of subjective modality in modern scientific discourse. The author focuses on two phenomena that are characteristic of written texts – intimization and ego-discursiveness. Justified are the concerned changes in scientific communication.

Keywords: scientific communication, subjective modality, personality discourse, personal narrative, ego-discursiveness.

Mikhailova Olga, Plyasova Galina. Interview with a star in aspect of speech influence

Annotation: The article addresses an issue of an interlocutor's status expression during an interview with a show business star. The existence of explicit and implicit signals of the hero's «stardom» is noted. Explicit markers (heading titles of magazines with «starry» interviews, crossheadings, particular lexemes, etc.) are considered specifically, as well as implicit means (thematic sections, non-verbal expression of some respondent's features).

Keywords: psycholinguistics; interview genre; explicit and implicit means; image.

Ruzhentseva Natalia. Deideologization of stuffed fish, or modification of presuppositions in intercultural culinary discourse

Annotation: Soviet and American culinary texts are analyzed. The article is devoted, on the one hand, to the forms of ideologization of a text in the Soviet epoch, on the other hand, it discusses textual ways of eliminating ideological component, methods of deideologization of presuppositions of contemporary Russian addressee.

Keywords: intercultural discourse, cooking, culinary texts, Soviet Union, Russia, USA, ideology, deideologization, addressee, intention, modification, presupposition.

Rut Maria. Linguistic term in language game of philologist

Annotation: The article presents monitoring the use of professional (in this case – linguistic) images in the speech nomination.

Keywords: linguistic game, a metaphor, an associated image

ASPECTS OF LANGUAGE PERSON'S STUDY

Bekasova Elena. Registers a language personality P.I. Rychkova: letopisno-Office tone

Annotation: The article deals with the linguistic characteristics of compositions of the first corresponding member of the Russian Academy of Sciences, which sold Rychkova P.I. itself not only as a scientist in a scientific paper «Topography of Orenburg governorate», but also as a member of Orenburg Governorate Offices in numerous relâciâh, extracts and definitions, the author of the highly estimated A. Pushkin «Orenburg Chronicle» Pugačëvskogo rebellion and wonderful family Scrapbook that lets you define registers the language one of the brightest personalities in formation of the literary language of the XVIII century.

Keywords: Russian literary language of the period. Linguistic personality. P.I. Rychkov. Official-business and scientific styles. The language of spiritual Testament.

Yermolenko Svetlana. «I saw in dream as though I died...» («Night. I»: construction of mental space as creative intention M. Lermontov's lyrical subject)

Annotation: One of the earliest philosophical poems by M. Lermontov («Night. I»), which is devoted to the problem of life and death, is considered in the article. Assert that to solve this “last question” of being the poet uses mythologeme dream-death and sets up «moral-psychological experiment» (Bakhtin), places the lyrical subject in mental space that is designed by creative power of his imagination.

Keywords: M. Lermontov, «Night. I», mythologeme dream – death, lyrical subject, creative intention, mental space, moral and psychological experimentation.

Poljakova Elena. Language portrait of the woman-kazakh woman (on the material of novel G. Musrepov «Ulpan her name»)

Abstract: The article deals with the peculiarities of representation of a concept image *woman* in G. Musrepov’s novel «Ulpan her name». The innovative ways of portraying a woman by G. Musrepov in the Kazakh linguistic consciousness are analyzed on the basis of comparison with paremic texts.

Keywords: concept, linguistic consciousness, and paremia.

ONTOGENY OF SPEECH DEVELOPMENT

Dobrova Galina. Is there a correlation between peculiarities of phonological system acquisition and psycholinguistic aspects of child’s speech development?

Annotation: In this article, different peculiarities of child’s phonological system acquisition are analyzed – phonetic consistency or inconsistency in consonant substitution and cluster reduction, inclination or disinclination to syllabic elision, or metathesis. A correlation is revealed between the analyzed peculiarities of child’s acquisition of phonetics and psycholinguistic aspects of its speech development – referential or expressive strategy of language acquisition, etc.

Keywords: substitution of sounds, cluster reduction, metathesis, phonetic consistency, referential children, expressive children

Kusova Margarita. Dynamics of the language picture of the world of the child of pre-school age (from a year till five years)

Annotation: The article considers the process of formation of the language picture of the world of a child at the age from one year to five years, the regularities associated with the development of different portions of it.

Keywords: language picture of the world, a child, a substantive, procedural picture of the world, the dynamics of the language picture of the world.

Krasnoshchekova Sofia. Deictic pronouns in the speech of foreigners studying Russian as second language

Annotation: The article regards special characteristics of the process of pronominal deictic system acquisition in Russian as second language, in comparison to acquisition of Russian grammar features in general. The second language acquisition patterns are revealed in an experiment and compared to those in the first language acquisition. It is stated, that most important features of deictic system in the speech of young children depend on the level of cognitive development and therefore cannot be met in foreign speakers, though their own speech errors are result of misunderstanding of the formal side of Russian grammar system.

Keywords: deixis, first language acquisition, pronouns, second language acquisition.

Tsejtin Stella. Common and different in construction of grammar in process of learning Russian as first and as second language

Annotation: The article deals with Russian grammar acquisition by two groups of children. The first group includes 2-to-3-year-old native speakers, and the second one consists of 4-year-old Azerbaijanians who are just beginning to speak Russian. The data processed show a great difference between the two groups. Russian children make most mistakes while picking out from the variety of inflections used to mark the same grammeme whereas the grammeme itself is chosen correctly. Their Azerbaijanian counterparts, on the contrary, have the greatest difficulty in choosing the grammeme as such.

Keywords: language acquisition, first language, second language, grammar, aspect of verb, strategies of language acquisition, foreign learner, generalization, overgeneralization, simplification, interference.

Valentina Chernyak. Range of child's reading and problem of perception of obsolete vocabulary

Annotation: The article deals with the problem of children's comprehension of the classic literature for children written during the Soviet era and reflecting its historical and cultural realia. Agnonymity (i.e. the fact that the meaning of a word seems unclear or obscure to the speaker) of many obsolete words impedes the overall comprehension of the text.

Keywords: reading list, sovietism, cultural historemes, agnonym, children's vocabulary and thesaurus, text comprehension.

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

**ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ
РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**
Сборник научных трудов
Выпуск 10

Подписано в печать 18.12.2012. Формат 60х84^{1/16}.
Бумага для множ. аппаратов. Печать на ризографе.
Усл. печ. л. – 16,2. Тираж 300 экз. Заказ 3172
ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет»
Отдел множительной техники
620017 Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26
E-mail: uspu@uspu.ru